

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Klára Pospíšilová

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prvky Montessori pedagogiky ve vzdělávacích programech a
praxi mateřských škol

Elements of Montessori pedagogy in education programs and
practice of nurseries

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Havlová
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „Prvky Montessori pedagogiky ve vzdělávacích programech a praxi mateřských škol“ jsem vypracovala samostatně, na základě vlastních poznatků, pod vedením PaedDr. Jany Havlové. Použitou literaturu a další podkladové materiály uvádím v seznamu použitých zdrojů.

V Praze dne

.....

(podpis autora)

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PaedDr. Janě Havlové, vedoucí mé práce, za odborné rady a vedení při zpracování této práce. Dále pak vedoucím pracovnícům ze škol zařazených do výzkumu. Poděkování také patří mému zaměstnavateli za umožnění studia a práce na bakalářské práci a také kolegyním za jejich podporu.

V neposlední řadě děkuji své rodině a partnerovi, za podporu po celou dobu studia i při psaní a zpracovávání bakalářské práce.

ABSTRAKT

V teoretické části práce se zabývám uvedením do tématu, seznámením a bližším pochopení záměru a filosofie pedagogiky Marie Montessori. Dále se zde zabývám vysvětlením pojmů princip a prvek z pedagogického hlediska.

Práce se zabývá v praktické části zjišťováním, co je to prvek Montessori pedagogiky. V dnešních mateřských školách se inzerují právě tyto prvky, v Montessori pedagogice jsou, ale uváděny pouze principy. Dále je cílem zjistit, jak jsou ony prvky zakomponovány do ŠVP vybraných mateřských škol a zda jsou v souladu s RVP. Dalším cílem je zjištění, jak vybrané mateřské školy vlastně ony prvky vnímají, jaké prvky ve své praxi zapojují a v jaké míře je používají, dále jak učitelky, které s prvky Montessori pedagogiky pracují vlastně chápou původní záměry tohoto směru a zda v souvislosti s tímto mají vytvořeny cíle vzdělávání vzhledem k aplikaci prvků Montessori pedagogiky. Další úvahou je zjišťování, zda jsou ony prvky, vytržením z celého konceptu komplexní Montessori pedagogiky, samostatně funkční. Dále se také v praktické části zabývám otázkou, jak ve vybraných mateřských školách aplikujících prvky Montessori pedagogiky evaluují cíle stanovené v souvislosti s aplikací alternativních prvků pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřská škola, vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, Montessori pedagogika

ABSTRAKT

In theoretic part of my essay, I am dealing with entrance to the theme and introducing a closer understanding of philosophy of Montessori pedagogic. I will also be explaining the principal of poems including elements or parts from pedagogic.

The essay deals in practical terms in findings what exactly is element of Montessori pedagogic. In today's kindergartens are insert host doses elements but in Montessori pedagogic are mentioned just principals of this pedagogic.

A further task is to find out how these elements are integrated in to the ŠVP of selected kindergartens, and if they are in harmony with RVP. Another target is to find out how these selected kindergartens perceive it and what elements are used and the amount. I will also see and understand how teachers use these practices and understand its original purpose of pedagogic and if they have to be setup targeted education application elements of Montessori.

The other aspect is to find out if few elements are taken out of whole Montessori concept are functioned. On the practical side, I am also dealing with questions how kindergartens are assessed and targeted to determine its connection with the application of alternative pedagogic.

KEYWORDS

nursery school, educativ program for preschool education, preschool child, Montessori pedagogy

Obsah

| | |
|--|--------|
| Úvod..... | - 9 - |
| 1. Život Marie Montessori | - 9 - |
| 2. Principy Montessori pedagogiky | - 11 - |
| 3. Oblasti vzdělávání podle Marie Montessori | - 22 - |
| 3.1. Praktický život | - 22 - |
| 3.2. Smyslová výchova | - 23 - |
| 3.3. Matematika | - 24 - |
| 3.4. Jazyk | - 25 - |
| 3.5. Kosmická výchova | - 26 - |
| 4. Vzdělávací programy | - 27 - |
| 4.1. Rámcový vzdělávací program..... | - 27 - |
| 4.2. Školní vzdělávací program..... | - 27 - |
| 4.3. Prvky alternativní pedagogiky v ŠVP | - 27 - |
| 5. Vysvětlení pojmů princip a prvek..... | - 29 - |
| 5. 1. Lexikální význam slov princip a prvek | - 29 - |
| 5.1.1. Princip | - 29 - |
| 5.1.2. Prvek..... | - 29 - |
| 5.2. Vysvětlení pojmů princip a prvek z hlediska Montessori pedagogiky | - 29 - |
| 5.2.1. Princip | - 29 - |
| 5.2.2. Prvek..... | - 30 - |
| 6. Použité metody šetření..... | - 31 - |
| 6. 1. Organizace výzkumného šetření | - 31 - |
| 6.1.1. Dotazníky..... | - 31 - |
| 6.1.2. Pozorování..... | - 32 - |
| 6.1.3. Rozhovor | - 32 - |
| 7. Výběr mateřských škol k šetření..... | - 33 - |
| 8. Výsledky šetření | - 35 - |
| 8.1. Dotazník | - 35 - |
| 8.1.1. Tabulka vyhodnocující dotazníky | - 36 - |

| | |
|--|--------|
| 8.1.2. Vlastní shrnutí z dotazníků | - 41 - |
| 8.2. Pozorování a rozhovor | - 47 - |
| 9. Diskuze | - 58 - |
| Závěr | - 60 - |
| 10. Použitá literatura | - 62 - |
| 11. Seznam použitých zkratek | - 64 - |

Úvod

Při úvahách nad tématem bakalářské práce jsem si byla Montessori pedagogikou poměrně jista. Je to oblast, se kterou jsem se setkala v prvním roce své učitelské praxe a která mě hned na začátku velmi zaujala. Téma prvků Montessori pedagogiky ve vzdělávacích programech i v praxi mateřských škol jsem zvolila především proto, že jak na počátku své pedagogické dráhy, tak i nyní působím v mateřské škole, kde máme ony prvky. Obě mé zkušenosti se od sebe ale velmi liší. Tyto zkušenosti a současný trend uvádění prvků Montessori pedagogiky do vzdělávání v klasických mateřských školách mě přivedly právě na toto téma ke zpracování do bakalářské práce.

Práce má objasnit, které to jsou a zda fungují principy Montessori pedagogiky. Dále se budu snažit objasnit, co lze vlastně předpokládat zmiňovaným prvkem Montessori pedagogiky a záměr zmiňovaných prvků. Hlavním cílem bakalářské práce je zjištění, zda mateřské školy, které uvádí ve svých vzdělávacích programech prvky Montessori pedagogiky, tyto prvky skutečně aplikují i do praxe, nebo zda je to pouhý reklamní tah podřízený aktuálnímu trendu k získání přízně rodičů. Dalším záměrem je sledování a zjištění funkčnosti „prvků“ mimo celý kontext Montessori pedagogiky. Za cíl jsem si také určila zjistit, co to vlastně prvky Montessori pedagogiky jsou, protože v této alternativní pedagogice se hovoří pouze o principech.

Na téma prvků Montessori pedagogiky jsem se zaměřila především, jako na fenomén, který se v současné době začal vyskytovat ve školních vzdělávacích programech ve velmi vysoké míře, ačkoli mnoho učitelek, někdy ani vedoucích pracovníků nemá s tímto pedagogickým směrem velké zkušenosti ani nemá mnoho informací o jeho původní myšlence.

Cíli mé práce tedy bylo zjištění, zda učitelky vědí co je to prvek když ho aplikují ve svém ŠVP. Dále jsem zjišťovala, zda dokáží tyto prvky a jejich funkčnost vysvětlit. Následně jsem zjišťovala, zda jsou prvky uváděny pouze v ŠVP nebo současně i v praxi mateřských škol, a dále zda jsou v běžné praxi tyto prvky zcela zjevné.

Zaměřila jsem se tedy na vysvětlení pojmu princip a prvek z pedagogického hlediska a z hlediska Montessori pedagogiky, dále jsem chtěla přiblížit, vysvětlit a popsat hlavní myšlenky, cíle a záměry, které Maria Montessori vymezila při svém pozorování a při tvorbě tohoto pedagogického směru, a které se nesou i do současnosti s celkovým konceptem

pedagogiky Marie Montessori. Ve své práci také popisují organizaci vzdělávání v rámci pěti oblastí podle Marie Montessori.

V praktické části jsem se zaměřila na samotné šetření toho, jak probíhá praxe v mateřských školách, kde inzerují právě prvky Montessori pedagogiky, zda nějaké prvky vlastně zařazují. Jak je v těchto zařízeních pochopena filosofie Marie Montessori a zda s ní umí vedení škol a učitelky zacházet a vhodně ji zařazovat. Dále bylo mým cílem zjistit, jak jsou ony prvky zakomponovány do ŠVP jednotlivých mateřských škol a zároveň jak jsou evaluovány v souvislosti s aplikací.

1. Život Marie Montessori

Tato italská lékařka, pedagožka, bojovnice za ženská práva a organizátorka mírového hnutí je jednou z hlavních postav reformního pedagogického hnutí. Narodila se v italském městě Chiaravalle u města Ancona 31. srpna 1870. S rodinou se brzy přestěhovala za lepší možností studia do Říma. Studovala na technické univerzitě a následně úspěšně vykonala přijímací zkoušky na studium medicíny. V roce 1896 se jí podařilo odpromovat jako první lékařce na této univerzitě, což v jejím životě znamenalo velký posun a změnu. Nebyla zatracována ani potlačována, svým úsilím a vědomostmi se stala publikovanou autorkou lékařského výzkumu, praktickou lékařkou a asistentkou v nemocnici St. Givaniho. Když se vrátila do Říma, začala pracovat na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se setkala s choromyslnými dětmi, které zde ale byly v otřesných podmínkách. To pro ni bylo novou výzvou a přijala místo spoluředitelky nové školy, jejímž cílem bylo soustředit se na výchovu právě mentálně postižených. V této škole s kolegou, mladým lékařem, hledali cestu k vytvoření lepších podmínek pro znevýhodněné děti. Neustále děti pozorovala, nabízela jim různé podněty, studovala odbornou literaturu a vyhodnocovala vše, co vysledovala, či co se dozvěděla. Z důvodu potřeby dalších informací o fungování lidského mozku vystudovala filosofii a antropologii. Od truhláře si nechávala vyrobit předměty k zaujetí dětí, s nimiž měla ohromné výsledky. Zjistila, že pokud děti dostanou podnětný materiál ve vhodném prostředí, jsou schopné se samy zabavit a rozvíjet. Některé děti, které vedla, prokázaly velké pokroky, některé dokonce úspěšně složily státní zkoušky. Na plno se začala věnovat vzdělávání všech italských dětí v roce 1901.

Neustále studovala, pracovala, přednášela a stala se profesorkou antropologie. Zkoumala dětský vývoj a jejím cílem bylo osvobodit dítě od sociálního znevýhodnění a to pomocí zcela odlišného vzdělávacího přístupu. V rámci oprav chudinské čtvrti dostala možnost pracovat s dětmi v této oblasti, nejprve na ně dohlížela a poté založila v roce 1907 „dům dětí – CASA DEI BAMBINI“. Uplatňovala názor: „Dostanou-li děti příležitost, zaměří svou pozornost na práci, spíše než na zahálku. Děti se nejvíce učí skrze vlastní aktivní zapojení, samy aktivně objevují.“ Vedla tedy vědecký experiment, vytvořila prostředí podnětné a přizpůsobené dětem. Děti se v tomto prostoru mohly volně pohybovat, přizpůsoben jim byl nábytek, jeho výška, děti mohly pracovat na zemi, měly k dispozici nové pomůcky, které podněcovaly jejich zájem. Maria Montessori svými pozorováními a odbornými poznatky vymyslela způsob výuky, soustředěný především na rozvoj pohybových dovedností a smyslového vnímání. Veškeré své

poznatky a následný přístup k výuce zakládala na fyziologii člověka a na uspokojování biologických potřeb dětí. „Maria Montessori postupně vytvořila pedagogický systém, který patří k nejznámějším reformním pedagogickým směrům a který je v současné době velmi živý.“ (Václavík, 1995). Utvrhovala se v poznání, že děti si uvědomují svou důstojnost, mají velký smysl pro pořádek a řád a že nepotřebují tresty ani pochvaly. Svými metodami dosáhla toho, že děti, označené jako nevzdělatelné, začaly číst a psát. V roce 1909 vydala publikaci *Metoda Montessori* a založila školící centrum pro pedagogy.

Cestovala po světě, přednášela o svých myšlenkách a přístupu k dětem, otevírala školící centra i školy a vyškolila na 1000 pedagogů. Do Evropy se vrátila po válce roku 1946 a byla více než jindy přesvědčena o tom, že mír může být nalezen jen vzděláváním dětí. Říkala: „Dětství je nevyčerpatelný zdroj naděje a lidská přirozenost je jen jedna.“ Ani v pokročilém věku nepřestala šířit své myšlenky a pedagogické metody po Evropě a stále přednášela. Dnes je ve světě přes 8000 registrovaných Montessori škol, 1700 škol uplatňujících Montessori pedagogiku a další školky a zařízení pro děti předškolního věku. Marie Montessori byla vyznamenána mnoha řády a třikrát byla nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela ve věku 81 let v Nizozemí, kde je pochována. Mnoho světově důležitých postav ji považovalo za nesmírně významnou intelektuálku, ona však vždy říkala: „Na mě se nedívejte, hleďte směrem, kterým ukazují.“

2. Principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je postavena na základních principech. V současné době se ve školních vzdělávacích programech mateřských škol začalo objevovat zařazování, jakýchsi prvků Montessori pedagogiky, o kterých se ale v žádné z publikací Marie Montessori ani v publikacích vykladatelů pedagogiky Montessori nehovoří. Hlavními principy nebo také základními kameny tohoto směru je více. Při snaze objasnit tyto principy, postupuji podle knihy Karla Rýdla *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* (Rýdl, 1999). Hlavními principy můžeme jmenovat tyto:

- **Princip věkové heterogenity**

„Smyslem věkově heterogenních skupin dětí je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci.“ (Rýdl, 1999)

Věkově smíšené skupiny nebo také věková heterogenita spočívá ve spojování různých věkových skupin. V Montessori ZŠ se doporučuje tzv. „trojročí“, tedy spojení tří po sobě jdoucích ročníků, aby si dítě vyzkoušelo postavení ve skupině jak nejmladšího, prostředního, ale i nejstaršího. Toto je možné a je to praktikováno i v mateřských školách. Jde především o to, že děti se mnohem lépe učí vzájemnou pomocí, starší děti jsou mladším dětem příkladem, mohou jim vysvětlit něco nového nebo jim pomoci při opakování. Děti si jsou mnohem blíže myšlením, pocity i řečí než dítě a dospělý. Mladší děti si také mohou najít mezi staršími dětmi partnery, pokud jsou v některých oblastech napřed, starší děti se naopak učí pečovat, starat se a pomáhat mladším. Dále pokud mladší děti vidí starší při práci a činnostech, je to pro ně jakousi přípravou a motivací pro budoucí úkoly. Maria Montessori prohlásila: „Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých.“ Úkoly, informace nebo pochopení a dodržování pravidel děti mnohem lépe přijmou, pokud vidí ve společnosti starších dětí, že i ony je plní a dodržují.

- **Princip pohybu**

„Dítě se musí stále pohybovat, během pohybu myslí a dává pozor. Samo nám dává najevo tento požadavek, a sice jen tím, abychom mu nechali svobodu projevu“ (Rýdl, 1999). Pohyb je pro všechny jedince, ve věku dětství ještě mnohem více, zdrojem radosti. Za pomoci pohybu dítě poznává, seznamuje se, orientuje se v prostoru, učí se koordinovat pohyby a myšlení, navíc se pohybem rozvíjí lidská inteligence. Dítě si

samo dokáže o potřebu pohybu říct, současně s pohybem se mnohé učí, v mnohém se rozvíjí a především má z každého pohybu radost. Dítě také získává pohybovou představu, zkušenost, seznamuje se a začíná se orientovat se ve svém těle. Z těchto a dalších důvodů bychom měli dbát na to, aby v okolí dítěte, tam kde jsme schopni to ovlivnit, bylo podnětné, přiměřené a bezpečné připravené prostředí. Dítě se učí také především nápodobou, proto má potřebu napodobovat a opakovat aktivity, které ve svém okolí vidí. Cvičení všedního života nebo také aktivity praktického života, jsou právě aktivity, které mohou děti vidět všude okolo sebe. Jedná se o činnosti, jako je praní prádla, utírání stolu, mytí nádobí a podobně. Dětem v jedné z mnoha dalších vývojových fází už ale nestačí vidět a vědět jak se technicky co provádí, ale navíc mají potřebu zacílit na průběh procesu. Děti si samy vyberou činnosti, které chtějí praktikovat a učit se jimi, k činnostem se opakovaně vrací, i když už je například výsledek v pořádku, a to z toho důvodu, aby uspokojily svou pohybovou potřebu. Ve chvíli, kdy je uspokojena vnitřní potřeba dítěte, je činnost dítětem ukončena. Pro učení a rozvíjení pomocí pohybů je také třeba pohyby analyzovat a rozebrat na jednotlivé fáze. Následně záleží na učiteli nebo osobě, která pohyb předvádí, nejde o široký slovní popis pohybu, jde tu právě o co nejpomalejší a nejsnazší předvedení bez všech zbytečných pohybů. Dítě tak pohyby opakuje a vrací se k nim, dokud není pohyb zcela automatický. Skrze pohyby člověk získává vnitřní harmonii. Dalším přínosem zvládnutí cvičení všedního života je schopnost postarat se do určité míry sám o sebe i o své okolí.

- **Princip svobody a samostatnosti**

„Svoboda znamená stát se svobodným, je to naučená skutečnost. Je to skutečnost, kterou stále zažíváme“ (Rýdl, 1999). Svoboda a samostatnost je znakem lidských jedinců, vyvíjení svobody je znakem lidského bytí, pokud nebudeme mít svobodu, nebudeme moci být samostatní, v podstatě jako bychom nebyli. Člověk by měl být schopen rozhodovat se, jednat a odpovídat sám za sebe. Skrze svobodné a samostatné jednání se stáváme bytostmi v sociálním prostředí a bytostmi svobodnými a samostatnými. V tomto principu jsou úzce spojeny svoboda jednání, svoboda vůle a vlastní povinnost. Svobodu v pravém slova smyslu lze ale naplňovat pouze v určitých hranicích, z omezení a hranic se děti musí propracovávat už při porodu, to lze pouze pomocí získávání nových vazeb. Celý proces vede jedince k cíli získat nezávislost,

samostatnost, svobodu bytí a odpoutat se od dospělého. „Svoboda znamená být pánem sám nad sebou“ (Rýdl, 1999). Na získávání svobody, samostatnosti a nezávislosti je nutné pracovat a naopak pomocí vykonávání činností je svoboda a samostatnost získávána. Svobodná bytost se vyznačuje tím, že jedná bez pomoci ostatních s vědomím své vlastní osobnosti. Úkolem učitele i rodiče je dovést dítě na cestu k nezávislosti, kde se dítě naučí právě jednat z vlastní vůle a bude mu umožněno svobodně se rozhodovat a volit. Pro průvodce dítěte je ale také nesmírně důležité najít rovnováhu mezi svobodou v hranicích a ponechání dítěte bez zájmu dospělého. Svoboda musí být podpořena zúčastněným pozorováním.

- **Osobnost vychovatele a princip vedení**

„Vychovatel se musí naučit pochopit hranice, uvnitř kterých smí pedagogicky působit“ (Rýdl, 1999). Vychovatel nebo také průvodce má za úkol vést utváření osobnosti jedince. Učitel má být v ideálním případě pomocníkem na cestě k budování osobnosti a cest k životu. Učitel by měl být více upozaděn, měl by nechat volný průchod osobnosti dítěte, měl by ovšem být připraven v případě žádosti o pomoc. Učitel by nikdy neměl vstupovat do činnosti dětí, pokud o to není přímo požádán. Hlavním úkolem učitele je připravovat přiměřené prostředí plné podnětů, dítě má v takovém prostředí mít volnost ve volbě práce. Vychovatel by měl být z velké míry empatickým pozorovatelem, který bude schopen vypořádat se s senzitivní období a psychické a fyzické potřeby dětí. Vychovatel by měl být připraven na práci, která ho čeká, měl by být seznámen s úkoly, které ho čekají, v neposlední řadě je tedy třeba, aby byl schopen sebehodnocení. Vychovatelovým úkolem je také příprava prostředí tak, aby vše bylo funkční a vše mělo své určené a vyhrazené místo, kde děti snadno materiál a pomůcky najdou, a jsou samostatně schopny si ho vzít a pracovat s ním. Musím ještě zmínit, že je třeba, aby učitel mluvil klidným přiměřeným hlasem a pohyboval se se stejnými pravidly, bez zbytečných a prudkých pohybů.

- **Absorbující duch**

„Pohyb je překrásným výdobytkem dítěte. Jako novorozenec leží celé měsíce klidně ve své postýlce. A podívejme, po nějakém čase již dítě běhá, pohybuje se jistě ve svém okolí, stále se něčím zabývá, raduje se, je šťastné... Mnoho dalších věcí se dítě naučí s pozoruhodnou rychlostí. Vše ze svého okolí si přivlastňuje: zvyky, mravy

a náboženství se pevně vrývají do jeho rozumu“ (Rýdl, 1999). Absorbujícím duchem je zřejmě myšlena schopnost dítěte vstřebávat informace, poznatky a dovednosti s neuvěřitelnou lehkostí a rychlostí, a to vše zcela nevědomě, jako houba nasakující vodu. Toto absorbování zároveň utváří duši dítěte a vykazuje se formou trvalosti. Mnohé vlastnosti, schopnosti a další psychické základy mají zakotvit právě v raném věku dětí. Díky tomuto jevu dítě získává sílu, schopnosti, řeč a inteligenci. Tyto poznatky Marie Montessori později potvrdilo několik výzkumů vytvořených vědci. Ti zjistili, že naproti tomu, že se mozek dítěte z většinové části vyvine již před narozením, zbylé části mozku se dotvářejí během týdnů, měsíců i roků ještě po porodu. Mozek novorozeného dítěte má schopnost absorbovat veškeré informace ze svého okolí. Mysl dítěte je již několik dní a měsíců po porodu schopna vyhledávat podněty a dítě se tak nevědomě včleňuje do společnosti a prostředí. Absorbující mysl může začít plně fungovat a absorbovat pouze v případě, že jsou plně uspokojeny základní potřeby dítěte. Je důležité zmínit, že absorbující duch není funkční po celý život jedince, nýbrž pouze v raném dětství. Proto je velmi důležité být o této skutečnosti dostatečně informování a vynasnažit se, co nejvíce tomuto faktu přizpůsobit podmínky okolo dítěte. Marie Montessori velmi důrazně upozorňovala na důležitost postavení rodičů vzhledem k potřebě utváření vhodného, podnětného a bezpečného prostředí pro dítě. Na rodičích ale také je, jak se chovají a jaký vzor tím svému dítěti dávají. Rodiče své ratolesti ovlivňují nejen svým chováním a jednáním, ale také proječováním citů, pocitů a emocí, to vše totiž absorbující duch dítěte nasává.

- **Práce s chybou, kontrolní prvky**

Montessori uvádí, že chyby jsou dobrou orientační pomůckou a doporučuje mít k chybám přátelský postoj a brát v úvahu, že chyby s námi žijí a mají svůj smysl. Chyby nám svou existencí ukazují, že lze stále vylepšovat a zdokonalovat. Pokud jsme schopni chyby vyhledávat a opravovat je, jsme na cestě zdokonalování sebe sama a také na cestě k větší nezávislosti a sebedůvěře. Úkolem dospělých je, aby dítěti ponechali dostatek prostoru a času pro jeho poznávání a také mu poukázali na možnost korekcí případných chyb. Ke kontrole chyb existuje několik možných cest. První z nich je mechanická kontrola chyby. Tuto korekci lze provádět u pomůcek, které vymyslela Maria Montessori, jako jsou například dřevěné válečky s úchyty nebo také binomická krychle. Pokud při práci s těmito nebo i s jinými vznikne chyba, je to zcela

očividné, především tak, že například krabička se nedá správně zavřít nebo, že všechny válečky nejsou ve stejné výšce. Další možností je náprava chyb cvičením a opakování činností. Při opakování činností a prací s pomůckami si teprve dítě uvědomuje a poznává odlišnosti, detaily i chyby. Je tak pravdou a potvrzením teorie Montessori, že jen cvičením a opakováním zkoušením lze odstranit všechny nedostatky. Oprava chyb může proběhnout v souvislosti s předlohou toho, jak má správně výsledná práce vypadat. Dítě je díky tomuto procesu vedeno k větší samostatnosti a sebevědomí. Zkontrolovat a opravit chybu může i rodič nebo učitel, zde je ale potřeba dbát na to, aby se dítě nespolehalo pouze na pomoc dospělého a nechtělo se vyhnout širším a složitějším úvahám o práci. Dospělý by však v těchto chvílích měl být citlivý také k potřebám dítěte pro podporu v osobním rozvoji a ve chvíli, kdy vycítí tuto potřebu, by ji měl vhodnou formou naplnit. Poslední možností, kterou lze přistupovat ke kontrolám je práce ve spolupráci. Díky takovýmto společným činnostem jsou opravy snazší, druzí totiž vidí chyby, které my na své práci nejsme schopni vyhledat. Chybu bychom tak v žádném případě neměli chápat negativně a ani děti bychom neměli vést touto negativní cestou. Je nutné uvědomit si tuto skutečnost a podle níž jednat, protože chyby je naším průvodcem na cestě světem a poznáním. Tak jako je celý lidský život cestou k poznání a po celý život se učíme, je důležité přijmout i chybu, jako součást našeho života na této cestě. Protože chybami se člověk učí.

- **Princip normalizace dětského vývoje**

„Normalizace je uzdravení od špatného a zcestného vývoje, který je utvářen chybnou výchovou“. (Rýdl, 1999) Normalizace pramení v soustředění na činnost. Za normální dítě můžeme považovat dítě, které nijak nevybočuje, neliší se, které se vyvíjelo a bylo vychováváno zcela běžně. Montessori považovala za normální dítě takové, které bylo psychicky zdravé a mělo možnost se harmonicky rozvíjet. Takzvaně normální dítě by mělo být samostatné, emočně stálé, se schopností vytrvat u úkolů a soustředit se na ně. Montessori také dodávala, že s normalitou dítěte se pojí i poslušnost, sociální chování, disciplína a síla vůle. Normalizované dítě mělo během svého vývoje vytvořeny rodiči a nejbližšími vnímanými lidmi takové prostředí a podmínky, ve kterých dítě mělo možnost se vyvíjet dle svých potřeb, mělo na vývoj dostatek času, aby byly uspokojeny vnitřní potřeby dětí. Dospělí dítě během jeho rozvoje akceptovali, reagovali na jeho potřeby a reflektovali je. Naopak dítě nenormalizované nemělo možnost se rozvíjet dle

svých potřeb. Rodiče zcela nechápali potřeby dítěte, omezovali jeho projevy, tlumili průchod emocí, potřeb i energie. Výsledkem takovýchto případů bývá neklidné, nepozorné, nepořádné, emočně nestálé dítě, mnohdy s nechutí k aktivitám. Normalizací bychom mohli chápat celkovou harmonizaci a ustálení vnitřní síly a energie v dítěti. Dítě samo se ze své vnitřní podstaty a vůle učit chce a potřebuje, pokud mu to ale z jakéhokoliv směru není umožněno, staví se tím v dítěti jisté bariéry, mohou se u něj objevit pocity podceňování i nízkého sebehodnocení. Dospělí v okolí dětí mají tedy vzhledem k tomuto principu další úkol, a to empaticky vnímat potřeby a projevy dítěte a citlivě a přiměřeně je reflektovat a interpretovat. Rodiče i učitelé by se měli co nejvíce snažit přizpůsobit vzhledem k potřebám individualit dětí a to prostředím, pomůckami, vybavením, otevřený přístup ke všemu, svobodnou volbu činností, dostatek času, aby se dítě mohlo zabrat pozorností do činnosti a zabezpečit bezpečné prostředí bez překážek a rušivých elementů. Cesta od nenormalizovaného dítěte k takzvanému uzdravení je skrze zvyk na pravidelnou aktivitu, námahu a vydávání energie, které se zautomatizuje. Při tomto procesu návratu na správnou cestu ke zdravému dítěti se od pedagoga i rodiče očekáváno dodržování důslednosti.

- **Polarizace pozornosti**

Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesných a duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti. Děti, které jsou při práci různě soustředěné, zklidněné, uspokojené, projevovaly samostatnost a soustředěnost. Polarizací pozornosti rozumím koncentraci vnitřních sil a energií na prováděnou aktivitu, čímž se prohlubuje poznání a zájem o předmět. Projekce takové polarizace pozornosti spočívá v radosti z činnosti, uspokojení vnitřních potřeb a silným trvalým vnitřním prožitkem. Díky prožitkům skrze polarizaci pozornosti si dítě zažije, uvědomí a získá pocit důležitosti ve světě. Při práci si tak jedinec musí uvědomovat další zákonitosti, které musí dodržovat a bez kterých by nedosáhlo úspěchu. Polarizace pozornosti může proběhnout pouze u dítěte, které se nachází ve vhodně přizpůsobeném prostředí, to se projevuje především radostnou prací, spontaneitou a zároveň disciplínou a porozuměním druhým. Abychom docílili polarizované pozornosti, je třeba důsledně připravovat vhodné podnětné prostředí, ve kterém se budou vyskytovat pomůcky, s jejichž pomocí bude moci dítě objevovat své okolí i svět pomocí smyslů i pohybů. Je třeba, aby prostředí, ve kterém dítě pracuje, bylo bezpečné a zároveň by

mělo vymezovat hranice. Dospělí hrají ve výchově a vzdělávání velkou roli, zde se dají považovat za součást připraveného prostředí, protože i oni musí být připraveni. Nápodobou a po jejich vzoru se děti učí a formují. Pozornost se polarizuje skrze fáze. Nejprve je jakási fáze hledání správné činnosti, takzvaný „neklid“, kdy dítě hledá pomůcku, skrze kterou by uspokojilo svou potřebu. Poté přichází fáze „velké práce“, kdy je dítě plně koncentrováno a soustředěno na činnost, pracuje až do chvíle, kdy je jeho vnitřní potřeba nasycena a nic ho od práce nevyruší. Po ukončení hlavní velké práce přichází „doznívání“, kdy dítě ještě svým myšlenkami a pocity stále není odpoutáno od dokončené činnosti, práce v něm doznívá. Ve chvíli, kdy si dítě zvykne na soustředění při práci, osamostatní se, začne zachovávat vnitřní rovnováhu. Pomoc dospělého spočívá u naplňování tohoto principu zejména v pozorování dětí. Dospělý by měl pomoci tehdy, vypožuruje-li to, nebo ve chvíli, kdy je o to požádán. Když je dítě již zapracováno do činnosti, učitelovým cílem je, uchránit ho od rušivých vlivů. Dovedností učitele i průvodce by mělo být rozeznat vhodnost okamžiků, kdy je třeba zasáhnout a naopak, kdy by zásah dospělého nebyl vhodný. Polarizací pozornosti dochází k normalizaci dítěte.

- **Respekt k senzibilním fázím**

Senzibilní nebo senzitivní období popisuje Montessori takto: „Přeměňuje se ve zvláštní schopnosti, které ve vývoji vystupují do popředí. Trvají dočasně a slouží jen k umožnění nabytí určité schopnosti. Jakmile k tomu dojde, zmíněná citlivost opět odezní“. (Rýdl, 1999) Toto je nutné si uvědomit a reflektovat v přístupu k dětem ve výchově vzdělávání. Nástup nějaké určité senzibilní fáze značí, že dítě má jistou potřebu, kterou je potřeba uspokojit, tomu se musí průvodce dítěte přizpůsobit. Každý člověk se rodí se zakořeněnou potřebu poznávat a také se zárodky energie, která se během dětství větví a rozrůstá. Je to síla a energie k životu a k učení. Dítě v takové senzibilní fázi vyhledává možnosti, jak zkoumat, poznávat a zkoušet určité činnosti. Pokud senzitivní období dítěte nedostane prostor k propuknutí a k průběhu, může mít velmi negativní následky, například se mohou projevit náladovostí, prudkými výbuchy, agresivitou, to Montessori popisovala jako „duševní poruchu“. Pokud je tomuto období zabráněno, je také faktem, že na stejnou potřebu senzitivní období už nevznikne. Potřeba byla násilně utlumena a oheň žádostivosti byl tak uhašen. Při dalších pokusech objevování dítěte v oblasti poznatků, na kterou už senzitivní fázi mělo, je velmi

namáhavé se k takovým poznatkům propracovat. Přirozená vnitřní síla učit se požadovanou dovednost nebo schopnost byla potlačena a znovu ve stejné míře se už nevrátí. Dosáhnout skrze senzitivní fázi nejvyššího možného poznání, s co nejmenší námahou, to je produktem těchto fází. Od učitelů a průvodců je tak nutná maximální empatie a flexibilita k potřebám jednotlivých dětí. Dospělí by měli být především dobrými upozaděnými pozorovateli, aby nezainteresovaně pozorovali děti a dozvěděli se tak, jaká je momentální uspokojovaná potřeba každého dítěte. Velmi důležitá je ale dovednost pozorování analyzovat, někdy totiž dospělí pozorují, ale domýšlejí si, mají předsudky a předpokládají vlastní obsah. U pozorování je nutné vidět tady a teď a nebrat v úvahu domněnky, co asi děti dělají. Vypozorované skutečnosti či signály je pak pro další práci nutno rozebrat a podrobit se jim. Dospělí se mají přizpůsobit svoji práci s dětmi a nabízet jim to, co potřebují. Dospělí mají dětem přizpůsobit podnětné prostředí s materiálem podněcujícím zájem dětí o požadované uspokojování potřeb. Velkou roli tedy i v naplňování tohoto principu hrají dospělý a prostředí.

- **Princip ticha a klidu**

„Lekce klidu nebo ticha považuje Montessori za jedny z hlavních cvičení, během nichž je dítě konstruováno jako psychická bytost“. (Rýdl, 1999) Ticho se tak stává jedním ze samostatných dětských cvičování se do lidského bytí“. Ke cvičení ticha byla podle Montessori nutná samota nebo kolektivní souhlas a informovanost velkého množství lidí, pokud totiž lidé nebyli s cvičením seznámeni, hradba ticha byla prolomena. Pro vhodné cvičení ticha je nutné přizpůsobit tomu prostředí. V prostředí by mělo být vše na svých místech, děti samy se zasadí o přípravu okolí, stoly by měly být prázdné a neměly by tam být aspekty, které by pozornost dětí narušovaly. Pro ticho je nutné, dostat se do klidné pohodlné polohy, ve které nám bude dobře, a tudíž nám nebude nic bránit soustředění na ticho a sami na sebe. Taková poloha je ideálně vsedě, nebo vleže a to nehybně. Tělo by se mělo dostat to jakéhosi vnitřního klidu, zcela vyčlenit pohyby trupu, končetin a hlavy. Dále je třeba zcela uklidnit dech a minimalizovat akustické projevy související s dechem. Aby děti poznaly a pochopily, co je ticho, je nutné, aby jim bylo předvedeno dospělými. Učitel by se měl tedy plně zkoncentrovat a ukázat v různých pozicích, ve stoji, vsedě, stav ticha. U učitele je k takové názorné ukázce důsledná příprava a plná koncentrace. Klidu a tichu lze dojít pouze vnitřní silou, vůlí, koncentrací a cvičením. Ze strany průvodce je nutné, aby na sebe při názorných

ukázkách upoutal pozornost. Při nácviku na cestě k pochopení klidu a ticha, nelze jen poslechnout pokyny, jedná se o hluboký zážitek a pochopení skrze prožitek. Montessori mluví o „cvičení ke kontrole pohybu“. Protože skrze zklidnění tělesných pohybů dítě přijde právě k vnitřnímu klidu, a tak i ke klidu těla. Dítě by se mělo odpoutat od přebytných pohybů a cvičením ticha klidu tento pocit a stav prohlubovat. Cvičení lze ještě zintenzivnit, a to například šerem nebo tmou, můžeme mít zavřené oči, pokud je to dětem příjemné. Následně můžeme v tichém prostředí provádět klidové aktivity k prohlubování ticha. V poslední fázi už postačí smluvený signál k docílení ticha. Nácvik ticha je vhodný až ve chvíli, kdy jsou všechny děti ve skupině normalizované. Další potřebnou schopností pedagoga by mělo být to, že rozpozná, kdy jsou tato cvičení potřebná a které dítě je schopno se jich zúčastnit. Následujícím úkolem by pak mělo být hledání příčiny, proč takové děti nejsou schopny se cvičení klidu účastnit. Při prožívání ticha soustředěného klidu dítě zažívá pocit radosti a štěstí. Navíc děti bývají takovými prožitky doslova okouzleny. Jde o zrcadlení osobnosti a o rozvíjení dětského myšlení a poznávání sebe sama. Prožitek ticha klidu těla a duše tak vede ke zjemnění smyslového vnímání, především sluchu, hlubší poznání smyslů pohybů a koordinace pohybů, v neposlední řadě také zjemnění pocitů. Vhodná cvičení klidu a ticha pozitivně působí na soustředěnost v návaznosti na polarizaci pozornosti.

- **Připravené prostředí**

„Škola se má stát místem, kde může dítě žít ve své svobodě, přičemž jeho svoboda nemůže být jen vnitřní, duchovní svobodou jeho vlastního vývoje. Celý dětský organismus, z jeho fyziologicko-vegetativní stránky až po jeho pohybovou aktivitu musí najít ty nejlepší podmínky k rozvoji.“ (Rýdl, 1999)

Budování základů a utváření osobnosti je bezesporu to, co v raném dětství probíhá. My dospělí máme tu možnost toto dění podpořit. Naší možností je vytvářet právě připravené prostředí tak, aby bylo pro dítě podnětné, přiměřené a bezpečné a poskytovalo mu dostatek svobody, ale zároveň mu dalo pocítit řád i systém. Takto připraveným prostředím můžeme vytvořit ideální podmínky pro rozvoj dětí. Přizpůsobování prostředí by mělo probíhat v souladu s potřebami dítěte, tedy v souladu se senzitivními fázemi. V případě, že by dítěti takovéto připravené prostředí nebylo poskytnuto a jeho přirozenému rozvoji by tak bylo zabráněno, následky by mohl být například narušený vývoj dětské osobnosti, byla by raněna dětská sebedůvěra

a důstojnost. Nutným požadavkem v připraveném prostředí je dodržování dohodnutých podmínek při zacházení s materiálem a pochopení i přijetí vlastní zodpovědnosti. Prostor vhodný pro dítě by měl splňovat i podmínku možnosti prožití klidu a ticha, ale zároveň by mělo také umožňovat setkávání s kolektivem. U tohoto požadavku je dále potřeba stanovit si jistá pravidla, a to ať už k ukládání pomůcek na svá místa nebo i při samotném zacházení s předměty. Učitel je součástí připraveného prostředí, na jeho zodpovědnosti leží právě vypořádání senzitivních období dítěte a dle nich uspořádání pomůcek a přizpůsobení prostoru. Je důležité, aby učitel připravil vždy takové pomůcky, které budou uspokojovat a rozvíjet aktuální potřeby dětí. Stejně tak je třeba vyhnout se všemu přebytku nábytku a věcí volně v prostoru, aby bylo zabráněno nebezpečí úrazu v důsledku volného pohybu dětí. Pomůcky, které Maria Montessori nechala vytvořit také vyzkoušela. Tyto pomůcky byly a jsou význačné především použitím přírodních opracovaných materiálů, které jsou příjemné na dotek a také svými barvami, aby lahodily oku dětí a tedy přilákaly jejich pozornost. Didaktický materiál vytvořený Marií Montessori je neoddiskutovatelnou součástí zmiňovaného prostředí, naopak všechno, co by mohlo narušovat a odvádět pozornost dětí, je nutno vyčlenit. Je důležité také zmínit uspořádání materiálů v prostředí. Materiál je poskládán z leva doprava, ve směru čtení a psaní, tedy počínaje aktivitami praktického života a směrem vpravo poté následují smyslové pomůcky, poté matematická oblast, pomůcky pro rozvoj jazyka a poslední oddíl je komická výchova. Pomůcky by také měly ležet volně v otevřených policích tak, aby byly dostupné všem dětem. Neměly by se na sebe vršit, aby byly všechny vidět a zároveň aby se nepoškodily. Dále je úkolem připraveného učitele v připraveném prostředí být dětem nápomocen ve chvíli, kdy je o to požádán. Vzhledem k tomu, že metoda Montessori je pedocentrická a učitel je upozaděn, tedy nestojí před dětmi a nepřednáší, je tedy prostředkem a cestou k utváření osobností dětí, k výchově a vzdělávání právě materiál a připravené prostředí.

- **Výchova k míru**

„Opravdový mír znamená vítězství spravedlnosti a lásky mezi lidmi: znamená lepší svět, ve kterém vládne harmonie. Láska řídí pohled na morální, etické a náboženské dimenze lidských projevů. Harmonie připouští odlišnosti, které ale musí vést ke shodě v odlišnostech.“ (Rýdl, 1999)

Montessori zdůrazňovala, že mír je nutné nevnímat jako „neválku“, ale naopak jako něco, co válku zcela vylučuje. Dítě, které nebude vhodně vychováno, může v důsledku být i strůjcem války. Dospělí by měli dětem hodně předvést a nechat pocítit právě harmonii i lásku a tím i mír. Mnohokrát se ale bohužel setkáme s těmi, kdo tuto možnost využijí k manipulaci a opačnému formování osobnosti dítěte. Takové děti najdeme u učitelů, kteří požadují od dětí naprostou poslušnost. Negativně působí i kárání, tresty, zesměšňování dětí, zákaz projevení názorů, což vede nejen ke snižování sebevědomí. V tomto ohledu je důležité zaměřit se na přístup vzdělávacích institucí k dětem. Dospělý by se v tomto ohledu měl zřici moci a osvobodit se od ní a ani ji nepoužívat. Stejně tak by neměl projevovat nadřazenost nad dítětem a pokoušet se ho mocí ovládat. Dospělí nemají dítě ovládat, ale naopak mu pomáhat, být ochráncem a vést ho na cestě k samostatnosti. V opačných případech dochází právě k tomu, že dítě je podmaněno „někomu silnějším“, ovládáno, manipulováno, neschopné klást odpor či námitky. Tito jedinci mají v životě jen mnohem méně možností a takováto výchova v dětství může být původcem nepokojů a nespokojeností.

3. Oblasti vzdělávání podle Marie Montessori

3.1. Praktický život

Dle pozorování, která Maria prováděla během svých výzkumů a experimentů, a dle objevů v oblasti uspokojování biologických i psychologických potřeb, Maria Montessori objasnila, že existují senzitivní období, a také absorbující duch, jak jsem již výše zmínila. Dle vypočítaných skutečností děti potřebují uspokojovat svoje vnitřní potřeby, potřebují podnětné prostředí, vhodný pedagogický přístup a podnětný didaktický materiál, který je rozvíjí v různých oblastech a zaujme jejich pozornost. Jednou z mnoha takových je potřeba sounáležitosti ve společnosti, potřeba pocitu soběstačnosti a samostatnosti. Nejen tyto potřeby dokáží uspokojit právě aktivity z oblasti praktického života, který Maria Montessori dětem nabízela. Děti obecně vzhlíží k činnostem, které vidí kolem sebe, učí se nápodobou od dospělých ve svém okolí. Proto je úkony prováděné v jejich bezprostřední blízkosti natolik lákají a mohou jim být velkým přínosem. Cíl praktických činností je nejen začleňování do společnosti, ale také koordinace pohybů a myšlení, koncentrace pozornosti, harmonizace těla i duše, získání nezávislosti skrze dosažení samostatnosti, přijetí vnitřního řádu, získat pocit jistoty a zodpovědnosti. Praktické činnosti podporují manipulační dovednosti, které jsou pro děti velmi důležité. Tento druh aktivit vede děti k získávání nezávislosti na dospělých, k pocitu sebedůvěry, že jsou postupem času schopny postarat se samy o sebe a následně i o druhé. Při činnostech běžných denních aktivit se propojují obě mozkové hemisféry. Musím také zmínit, že u praktických cvičení není důležitý jen výsledek, ale především na vlastní prožitek procesu. Při hrách s aktivitami praktického života se dítě učí samostatně si zvolit pomůcku i místo, kde bude úkolem procházet, učí se řídit a organizovat si svůj čas. Díky opakování činností může dítě plynule přecházet od konkrétního k abstraktnímu a upevňuje si paměťové procesy, vědomosti, dovednosti a návyky. Za sebe mohu říci, že v dnešní době jsou pro děti aktivity právě z oblasti praktického života zážitkem a tak trochu „zakázaným ovocem“, mnozí rodiče totiž své děti nenechají nalít si čaj, umýt si talíř nebo pomoci s vařením. Rodiče většinou ze strachu z poranění dětí, rozbití nádobí či v přehnané potřebě pořádku v domácnostech děti k těmto činnostem úzkostlivě nepouští.

Mezi aktivity praktického života patří například základní návyk na manipulaci s předměty, a to vždy oběma rukama. Dále se setkáme s dovedností při práci s vodou, přeléváním, pomocí různých pomůcek, o běžný denní úklid, stlaní postele, skládání oblečení nebo také čištění bot. Montessori nechala pro nácvik praktických činností vyrobit u truhláře

rámy, kde děti mohly nacvičovat zapínání, které je tak běžné v každodenním životě, bylo to zapínání přezkami, patenty, zavazování mašlí a podobně. Dalšími praktickými aktivitami je přesypání různých materiálů různými způsoby, utírání prachu, přenášení židle, skládání ubrousku nebo prostírání stolu, které děti využijí v domácnostech, při rodinných oslavách a tak dále. Děti si samy myjí nádobí, učí se otevírat a zavírat různé nádoby nebo si zkouší práci se struhadlem, kapátkem i kleštičkami.

3.2. Smyslová výchova

Aktivity v této oblasti vedou k rozvoji a prohlubování smyslového vnímání, a také o rozšiřování poznatků z předchozího života. Veškeré poznatky a dovednosti, kterými si dítě prošlo a které si nashromáždilo, ještě potřebují získat řád a pravidla a ty jsou skrze tyto aktivity na dosah. Dítě je ve své vlastní podstaty a z přirozených potřeb dychtivé po vědomostech, poznatcích a dovednostech. Aby je ale mohly používat a pracovat s nimi, je právě nutno je utřídit, aby nad tím vším získalo kontrolu. Smyslové aktivity podporují rozvoj intelektu. „Ruka je nástrojem ducha“ a především proto je velmi důležité, aby si děti vše mohly ohmatat, vyzkoušet samy, ale i ochutnat, očichat nebo poslechnout. Intelekt se vytváří na základě konkrétních představ. Při práci v této oblasti dochází k takzvanému zjemňování smyslů. Smyslová cvičení vedou zároveň ke koordinaci pohybů, myšlení a utváření základních postojů. Pomůcky smyslové oblasti rozvíjejí hrubou i jemnou motoriku, před-matematické představy, estetické citění a zjemňuje se vnímání všech smyslů.

Prvotním cvičením před hmatovými aktivitami by měla být tzv. senzibilace konečků prstů, což je aktivita, při které si dítě důkladně umyje konečky prstů za cílem vyšší citlivosti. Mezi smyslové pomůcky patří například růžová věž, kde můžeme vnímat hmatem získávání objemu u kostek, hnědé schody, červené délkové tyče, válečky s úchyty, kde se cvičí špetkový úchop, barevné válečky, konstruktivní trojúhelníky, geometrická tělesa, geometrická komoda nebo binomická a trinomická krychle. Dalšími pomůckami jsou hmatové tabulky či látky, kde se uplatňuje především hmat. Hmatovému vnímání je blízké vnímání hmotnosti s hmotnostními destičkami. Další variantou vnímání dotekem je vnímání teploty s termickými destičkami nebo lahvičkami. Cvičení sluchu objevíme ve sluchových válečkách a zvonečkách. Sluchové válečky jsou přitom dnes hodně napodobovány sluchovým pexesem, které je postaveno na stejném principu. Při zmínce o rozvoji sluchu se musím zmínit o Montessoriovské hudbě. Děti chtějí poznávat zvuky, zjišťovat, jak se jmenují a jak se dají zapsat. K Montessori hudbě je potřeba mít sadu zvonků. Zvonky se párují, řadí, pojmenovávají, děti se učí hlubší i vyšší tóny. Děti

mohou se zvonky také zpívat a hrát na ně. U tohoto zvonkového materiálu je ale nutné, aby dítě plně kontrolovalo své pohyby a s materiálem zacházelo nad míru opatrně. Čichové schopnosti se rozvíjí s čichovými válečky, kde je mnoho variant čichových sad. Posledním prohlubovaným smyslem je chuť, kde na bázi ochutnávání potravin různé chuti, se tento smysl prohlubuje. K mnoha těmto pomůckám je lepší přistupovat po slepu, kromě pomůcek pro rozvoj zraku, se zavázanýma očima, prohlubuje se tak vnímání ostatními smysly. Velmi důležité je i zde připomenout důležitou úlohu učitele. I zde je učitel v roli pozorovatele a měl by pomůcky přizpůsobovat a nabízet aktuálním potřebám dětí.

3.3. Matematika

Matematika je smyslový zážitek, už v prenatálním období dítě vnímá vzdálenost či výšku přicházejících zvuků, brzy po narození dítě vnímá pozorováním i ohmatáváním svého okolí. Svým hlasem dítě poznává prostor a to prostřednictvím ozvěny. První vnímanou hodnotou je výška. Zde se zjevně objevuje propojení mezi jednotlivými oblastmi. Ve smyslové oblasti dítě může pracovat s červenými délkovými tyčemi, což se ve formě červenomodrých délkových tyčí objevuje právě zde v matematickém celku. Absolvování prožitků ve smyslové oblasti vytváří vhodný základ právě pro vstup do matematiky. Každé dítě má vnitřně zakořeněno velmi dobré logické myšlení a smysl pro řád, jen je potřeba tyto schopnosti vhodně rozvíjet. Základním prvkem matematické oblasti je desítková soustava. Pomůcky ve smyslové oblasti se ve velké míře vyskytují nejvýše do deseti prvků v pomůcce, aby se dítě naučilo vnímat jednotky. Zároveň do všech oblastí prosakují smyslové prožitky, což dětem může velmi pomoci k rozvoji a pochopení některých poznatků, jako je tomu například u smírkových číslic. Pomůcky jsou vytvořeny i tak, aby názorně vysvětlily i velmi náročné jevy, jako je například „nula“ a to při použití krabice s vřetenky, kde dítě vidí u číslovky „nula“ prázdnou přihrádku. Veškeré aktivity v matematické oblasti se zakládají na racionálním a konkrétním principu. Po absolvování tohoto konkrétního vnímání je dítě schopno přejít k abstraktnímu myšlení.

K pomůckám v matematické oblasti patří smírkové číslice, červenomodré tyče, krabice s vřetenky, pomůcky na rozlišení sudých a lichých číslic, tyto pomůcky jsou určeny k cvičení desítkové soustavy. Dále Montessori vytvořila navazující materiál a to v rovině od 1 do 1 000. K této části připisujeme úvodní podnos s desítkovou soustavou, zlatý perlový materiál, tzv. „Seguinovy tabulky“ k nácviku vytváření dvouciferných čísel skladbou. Patří sem také barevné korálky, sčítací a odčítací proužkové a prstové tabulky. Nesmíme zapomenout, že do této oblasti také patří pomůcka pro seznámení a práci se zlomky, a to až do desetin.

3.4. Jazyk

Stejně jako u matematiky je to i u jazyka, už brzy po narození dítě velmi intenzivně vnímá všechno ve svém okolí. Je pro něj velmi důležité moci sledovat chvění a pohyb úst, artikulaci i vnímat intonaci lidské řeči. Následně bychom měli dbát i na období žvatlání a neopomínat reakce na dítě i v tomto období. Už od narození mají děti velmi senzitivní období na vnímání jazyka. Učí se jakkoli jazyk ze svého okolí s neuvěřitelnou lehkostí. Děti by se ale neměly učit jen jazyk, řeč jako takovou, ale také vyjadřování a komunikaci. Děti by měly zvládnout požádat o pomoc, vyjádřit svůj názor nebo se dohodnout s někým druhým. Důležité je ze strany dospělých dodržovat důsledně vhodný mluvní i komunikační vzor. Mezi 2. a 3. rokem života je dítě většinou schopno mluvit ve větách, ovládá slovní zásobu a dokáže pojmenovat obrázky a věci. Následuje období, kdy se děti často začínají zajímat o čtení a psaní, v této chvíli mají na psaný jazyk senzitivní období, které by mělo být podpořeno. V tomto období je důležité dávat dětem nejen vhodný jazykový vzor, ale také podněty pro zájem o jazyk, podněty motivující k práci s knihami a písmeny. Od učitele je požadováno, aby používal verbální i neverbální způsoby komunikace, dává správný vzor pro držení tužky. Učitel mluví klidným přiměřeným hlasem, to by měl důsledně požadovat i po dětech. Dalším úkolem průvodce je sledovat u dětí vývoj jejich řeči, dbát pozornosti na to, aby v dětské komunikaci nevznikly žádné překážky či zábrany. U komunikace s dětmi velmi záleží na přístupu dospělých, měli bychom dětem nechat čas na vyjádření, nespěchat a neopravovat chybná vyjádření, To by děti mohlo zablokovat. Proto je lepší nechat dítě doříct myšlenku a poté zopakovat chybně vyřčené slovní spojení ve správném tvaru.

V jazykové oblasti je důležité do 4 let věku ukotvit u dítěte správný úchop tužky, špatné návyky se poté už velmi složitě odnaučují, především je třeba dbát na správný vzor od rodičů. Stejně je to u úchopu lžice. Průvodce rozvíjí jazykovou oblast u dítěte za použití říkadel, písniček, četby příběhů, poslech zvuků i textů, zapojování do rozhovorů i sledování divadelních představení. Nabídka obsahuje kovové tvary k obkreslování, smírková písmena, pískovnice, kam si mohou děti písmena zkoušet psát, pohyblivá abeceda a to jak psací tak tiskací. Mnoho pomůcek na způsob kartiček s obrázky pro rozvoj slovní zásoby, obohacení o slova nadřazená a řazení posloupnosti. Nabízení knih a práce s písmeny, spontánní rozhovory s dětmi a mnohé další jsou cestami ke správnému rozvoji řeči.

3.5. Kosmická výchova

Kosmická výchova je oblast poznávání světa od jeho vzniku, přes jeho vývoj, dějiny až po vývoj živočichů, lidstva, toho co je živé a neživé, zabývá se rostlinami, zeměpisem, fyzikou i chemií, dále sem patří také chápání času.

Děti se seznamují s přírodními zákonitostmi, s fyzikálními i chemickými jevy a reakcemi. K tomu, aby si dítě vytvořilo kladný vztah k přírodě, je nutné, aby poznalo význam a chod přírody. Aby dítě pocítilo úctu k současnosti, musí poznat a pochopit minulost, dějiny a historii. Poznávání, zkoumání a uvažování v souvislostech vede děti k vytvoření úcty k životu. Kosmická výchova je obsáhlý celek, který se neustále rozvíjí, a tím se vyvíjí i společnost. Kosmická výchova se zabývá pochopením souvislostí, což následně vede k odpovědnosti člověka ke všemu, co na světě je.

Nabídka pomůcek v této oblasti je zprvu oblast živé přírody, tedy živočichové, rostliny, lidé, biologie a tak dále. Po této části kosmické výchovy objevíme neživou přírodu v pomůčkách, a tedy fyzikální a chemické jevy a zákonitosti. Dále se v této oblasti dozvídáme o dějinách, zeměpisu i umění a čase. Do této oblasti řadíme také pokusy a experimenty. Ani zde není výjimkou, že by děti vše měly poznat, co nejvíce názorně a vlastním prožitkem. Někdy tedy máme hotové pomůcky k jevům, někdy si děti samy figurují v názorných ukázkách procesů a jevů.

4. Vzdělávací programy

Zde popíšu, jaká legislativa je pro školy povinná a uložena státem. V rámci objasňování aplikace prvků Montessori pedagogiky do školních vzdělávacích programů mateřských škol, se pokusím popsat, jak mají vypadat, jak mají být školní vzdělávací programy vytvořené a jak je do nich možné vkládat prvky alternativních směrů.

4.1. Rámcový vzdělávací program

Školský zákon vstoupil v platnost dne 1. 1. 2005. Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje obecné zásady, cíle a podmínky vzdělávání. Každá škola má povinnost dle tohoto zákona na základě RVP vytvořit vlastní školní vzdělávací program sepsaný individuálně dle parametrů a filosofie každé školy.

4.2. Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program má být zpracován vždy v souladu s RVP. Tento dokument je povinný a také veřejný, měl by být tudíž umístěn v každé škole na veřejně dostupném místě. Tento dokument by měl vypracovávat ředitel i další pedagogičtí pracovníci školy. Školní vzdělávací program by měl obsahovat předepsané parametry, a to identifikační údaje školy, obecnou charakteristiku každé školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, filosofii vzdělávání, vzdělávací obsah a evaluační systém.

4.3. Prvky alternativní pedagogiky v ŠVP

Prvky alternativních pedagogických směrů lze zapojit do školních vzdělávacích programů v rámci popisu charakteristiky vzdělávacího programu, kde mají být rozepsány metody a formy práce nebo také přístupy ke vzdělávání. V tomto případě by se jednalo o zmínku aplikace alternativní pedagogiky, zde by se nejednalo o nijak zvlášť rozsáhlý popis přístupu.

Prvky alternativní pedagogiky lze do školních vzdělávacích programů zakomponovat několika možnými způsoby. Prvky alternativní pedagogiky mohou být v ŠVP zapsány v rámci výchovně vzdělávacího obsahu, tedy v integrovaných blocích, kde je možno je více či méně rozsahově i obsahově propracovat. To vše záleží na jednotlivých školách na jejich způsobu práce. V případě použití tohoto způsobu aplikace prvků alternativní pedagogiky je nutné si

v rámci tohoto oddílu stanovit cíle, které chceme s pomocí těchto alternativních prvků naplňovat. Následně je tedy nutné zakomponovat do bloku evaluačního systému způsob hodnocení naplňování zvolených cílů.

Další možností, jak zakomponovat prvky alternativní pedagogiky do ŠVP, je formou přílohy, kde je použití alternativy podrobněji rozpracováno v oblasti metod, forem práce a přístupu k výchově. Zde záleží opět na každém zařízení, v jakém rozsahu tuto přílohu rozpracují.

Aplikace prvků alternativního pedagogického směru je možná také přímo v konkrétním třídním vzdělávacím programu. Tato možnost se využívá například, když jeden subjekt mateřské školy má několik tříd, ale prvky alternativního směru aplikuje jen jedna ze tříd, nebo v případě, že každá třída chce aplikovat prvky jiné alternativní pedagogiky.

5. Vysvětlení pojmů princip a prvek

5.1. Lexikální význam slov princip a prvek

5.1.1. Princip

Akademický slovník cizích slov uvádí definici, že prvek je základní, vůdčí myšlenka, pravidlo, zákon pro poznání a jednání, základ, počátek. Filosoficky můžeme princip chápat jako to, z čeho se vychází při interpretaci, například budování určitého systému. Psychologie tento termín vysvětluje jako asociační princip, tedy způsob spojování psychických prvků bez ohledu na to, zda spojení odpovídá, nebo neodpovídá skutečnosti. Fyzika objasňuje termín princip jako obecně nedokazatelné tvrzení, všeobecný základní zákon, z něhož lze odvodit jiné zvláštní zákony, jimiž se řídí děje: například zachování energie, akce a reakce, relativita a princip setrvačnosti. Slovník spisovné češtiny dodává, že princip je základní pravidlo, zákon, zákonitost či myšlenka. Slovník spisovného jazyka českého doplňuje pouze to, že princip je obecný základní zákon, z něhož lze odvodit jiné. Psychologický slovník uvádí, že v současné vědě je princip základní zákon, obecná pravda či norma, základní pojem systému, hlavní myšlenka.

5.1.2. Prvek

Slovník spisovné češtiny uvádí princip, jako nejjednodušší část celku nebo systému, jako prvek větší množiny. Slovník spisovného jazyka českého říká, že prvek je podstatná nejjednodušší část něčeho tvořícího celek. Synonymem pro prvek tedy můžeme chápat také složku, součást, element.

5.2. Vysvětlení pojmů princip a prvek z hlediska Montessori pedagogiky

5.2.1. Princip

V současné vědě je princip základní zákon, obecná pravda či norma, základní pojem systému, hlavní myšlenka. Montessori ustanovila pro svůj pedagogický směr principy, o kterých jsme se již zmínila. Chápat můžeme tyto principy jako základní kameny, o které se celý pedagogický směr Montessori opírá, jako základní stavební kameny myšlenky této pedagogiky. Všechny principy jsou navzájem provázané a souvisí spolu. Někteří učitelé působící v Montessori mateřských školách se domnívají, že není nutné se striktně držet všech

principů, způsobovalo by to přílišné omezování v přístupu k dětem i k práci. Je důležité zvládnout přizpůsobení se principům v souvislosti s prostředím, se složením dětí a podobně. Principy této pedagogiky jsou jako kameny do skládačky, ze které se nakonec vytvoří funkční celek, jakým je právě Montessori pedagogika. Pro člověka, který se s tímto pedagogickým směrem seznamuje, mohou značit mnohé objevy a poznání a zároveň jsou jakýmsi vodítkem, značkami určujícími směr k požadovanému cíli.

5.2.2. Prvek

Zde se i já se musím ptát, co můžeme v Montessori pedagogice předpokládat prvkem. Z lexikálního hlediska je prvek vlastně část nějakého celku. Nedokážu si ale představit, že například jedna malá část, jakou můžeme předpokládat jeden z principů nebo jednu pomůcku, bude sama o sobě plnit svůj původní záměr a dovede nás k požadovanému cíli. Ano, je pravda, že nemusíme uplatňovat všechny principy zároveň, abychom nebyli přehlčeni. Ale nedokážu si představit, že například se dvěma vybranými principy a čtyřmi pomůckami můžeme hovořit o prvcích Montessori pedagogiky. Vše by tak záleželo na volbě uplatňovaného principu a správnosti a vodnosti používaných pomůcek. V tomto ohledu bych tedy prvky této alternativní pedagogiky neshledávala.

Podle mého názoru můžeme prvky pedagogiky Montessori shledávat ve chvíli, kdy s nimi pracují proškolení pedagogové, kteří mají povědomí o tom, jak funguje celý koncept, a dokáží si vybrat vyhovující prvky. Základem je pro mě tedy pedagog, který s Montessori pedagogikou umí pracovat. Osobně bych prvkem předpokládala vhodně vybrané principy seskládané tak, aby vyhovovaly aktuálnímu prostředí a schopnostem pedagogů, a jejich důsledné dodržování. Prvky bychom mohli také myslet vybrané pomůcky ze systému Montessori, ty by ale opět musely splňovat určitá kritéria. Myslím si, že by namátkově vybrané pomůcky uspořádané bez logického uvážení nemohly fungovat vhodně a plnit svůj záměr. V případě, že bychom chtěli předpokládat prvkem právě pomůcky, museli bychom ve vybraných pomůckách jistě vytvořit promyšlený systém. Zcela jistě by bylo nutné vybrat základní pomůcky ze všech pěti oblastí Montessori pedagogiky. V tomto ohledu je volba pomůcek velmi důležitá, pokud bychom totiž nezkušeně zvolili z jednotlivých oblastí pomůcky obtížné, mohli bychom tak zcela narušit jejich původní cíl a záměr. Pomůcky by zcela ztratily svůj význam, měly by negativní vliv na sebevědomí dětí, protože by děti neměly průpravu ze snazších pomůcek. Zde se uplatňuje už zásada uvedená Janem Ámosem Komenským, tedy zásada přiměřenosti a posloupnosti.

6. Použité metody šetření

6.1. Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zahájeno úvodními setkáními s vedoucími pedagogy vybraných zařízení a sjednáním potřebné spolupráce. Následně jsem v průběhu října roku 2015 rozeslala 20 dotazníků do 5 vybraných mateřských škol v kraji Vysočina. Zároveň jsem zaslala žádost o spolupráci a dotazník k tématu do Společnosti Montessori o. s. několika členům této společnosti. Dotazníky se vrátily v počtu 10 a to v průběhu pouhých 2 měsíců.

Po navrácení dotazníků a jejich následném prostudování jsem si v jednotlivých školách sjednala individuální náhledy k pozorování. Pozorování probíhala vždy 1 den v čase od 7:30 do 15:00 hodin. Tedy v době od příchodů dětí do mateřských škol, včetně volné hry, řízené činnosti, pobytu venku, oběda, klidových aktivit i následných odpoledních volných her až po odchod dětí domů. Při pořizování fotodokumentace byly sjednány podmínky, dle kterých jsem fotila pouze materiální vybavení, nikoli děti, a to z důvodu ochrany osobních údajů.

Při klidových aktivitách dětí po obědě jsem využila volnějšího času pro potřebné zjišťování doplňujících informací či objasňování nejasností, a to formou zkráceného rozhovoru s učitelkami. Paní učitelky byly velmi ochotné, vstřícné a odpovídaly na všechny mé dotazy. Postupně jsme si tak doplňovala potřebné informace. Následně jsem ještě žádala vedení jednotlivých školek o možnost nahlédnutí do dokumentace školy. Dokumentaci jsem prostudovala z důvodu zjištění, jakým způsobem jsou prvky Montessori pedagogiky uváděny a zpracovávány v daných Školních vzdělávacích programech či případně v Třídních vzdělávacích plánech.

6.1.1. Dotazníky

Dotazník je jakým si písemným rozhovorem, jež vyžaduje písemné odpovědi. Použila jsem dotazník zjišťující tzv. „měkká fakta“. Je méně časově náročný než samotný rozhovor. Před sestavováním dotazníků jsem si jasně určila cíle šetření. Snažila jsem se vhodně poskládat otázky tak, aby byly souvislé, posloupné a srozumitelné a vyhýbala jsem se návodným či sugestivním otázkám. Dotazníky jsem zaslala v počtu dvojnásobném, než jakou jsem požadovala návratnost. Výsledky dotazníkových šetření mohou být zkreslené, někteří mohou být ovlivněni sociálním působením okolí, mohou se tedy snažit přiblížit sociálně přijatelným a požadovaným názorům. Protože odpovědi v dotaznících mohou dotazovaní uvádět libovolně, tedy i lživě, je nutno doplnit tuto metodu dalšími variantami šetření, o nichž se zmíním o pár

řádů níže. Dotazník jsem zvolila proto, abych zjistila, jaké jsou názory a postoje učitelky ve vybraných mateřských školách vzhledem k „prvkům Montessori pedagogiky“ v těchto školách. V dotazníku jsem používala otevřené otázky. Otázky tohoto typu jsem zvolila proto, že jsou flexibilní, tázaní se mohou rozepsat ve svých odpovědích a mohou motivovat k dalšímu rozsáhlejšímu šetření ze strany tazatele. Dotazníky jsem též rozeslala dostatečnou dobu před plánovaným vyhodnocováním, tedy přibližně 4 měsíce předem, aby dotazovaní měli dostatek času k prostudování, vyplnění a navrácení dotazníků. Rozeslala jsem 20 dotazníků a 10 se jich vrátilo. Otázek bylo přiměřeně, tedy 14, aby nezatěžovaly už tak velmi zaměstnané učitelky mateřských škol. U všech vybraných mateřských škol jsem se nejprve na spolupráci pro bakalářskou práci osobně dohodla s vedením zařízení. Následně jsem rozeslala do vybraných školek dotazníky.

6.1.2. Pozorování

Metodu pozorování považujeme za sběr dat a informací založených na systematickém pozorování. Ve všech vybraných mateřských školách jsem si následně po prostudování odpovědí z navracených dotazníků dohodla možnost pozorování. Aplikovala jsem nezúčastněné pozorování, při kterém jsem pozorovala paní učitelky z šetřených zařízení, jak vedou své řízené činnosti i jak se chovají a jednají během volných her a také jsem důkladně pozorovala prostředí. V průběhu pozorování jsem ověřovala data uvedená v dotaznících. Před návštěvou ve vybrané mateřské škole jsem si příslušné dotazníky vždy prostudovala, jen tak jsem mohla ověřovat data uvedená v dotaznících i ve skutečnosti.

6.1.3. Rozhovor

Rozhovor je velmi časově náročná výzkumná metoda. Vzhledem k povaze kombinované formy studia a zároveň s probíhajícím zaměstnáním by klasický rozhovor, jakožto metoda šetření, byl velmi časově náročný. Zařadila jsem tedy metodu doplňujícího rozhovoru ve velmi zjednodušené formě. V době, kdy jsem v jednotlivých mateřských školách prováděla pozorování, zároveň jsem se doptávala na nejasnosti a další případné otázky přímo paní učitelky či vedoucích pracovníků. K rozhovorům s učitelkami docházelo v době, kdy probíhal pobyt venku, volné hry nebo klidové činnosti, především tak, aby nebyl narušen režim dne i dětí.

7. Výběr mateřských škol k šetření

Pro své šetření jsem zvolila mateřské školy v kraji Vysočina. Vyhledala jsem 5 mateřských škol, bez ohledu na lokalitu sídla, bez ohledu na zřizovatele, které uvádí ve svých školních vzdělávacích programech prvky Montessori pedagogiky. Jedná se tedy o lokální výzkumné šetření v kraji Vysočina. Dvě vybrané školy byly klasické státní školy, kde je zřizovatelem obec. Tři vybrané mateřské školy jsou soukromé a zřizovatelem je školská právnická osoba. Dvě z pěti mateřských škol se nachází ve městě, zbylé tři jsou pak na vesnicích. Vybírala jsem záměrně mateřské školy bez ohledu na lokalitu a zřizovatele. Do všech mateřských škol jsem předem zatelefonovala a sjednala si osobní schůzku. V jedné z vybraných školek sama působím jako učitelka předškolních dětí. S některými z těchto mateřských škol průběžně spolupracujeme například na úrovni sdílení zkušeností, informací, možnosti náhledů a dalšího. Po schůzkách s vedením školy jsem rozeslala dotazníky. Ve všech mateřských školách bylo jak vedení, tak pedagogický i nepedagogický personál velice ochotný a vstřícný. Problémy nedělaly žádné otázky, ani má stálá zvědavost. Všechny vedoucí pracovnice mi bez potíží umožnily fotografování v mateřských školách. Po navrácení dotazníků jsem si dohodla s vedoucími pracovníky zařízení individuální dny určené náhledům

Mateřská škola Olešná je dvoutřídní státní škola na vesnici. Škola spadá působností pod základní školu. Vedoucí učitelka školky byla velmi ochotná. Tamější učitelky jsou kvalifikované a učitelky působící ve třídě zařazující prvky Montessori pedagogiky absolvovaly seminář Montessori pedagogiky v maximálním rozsahu 12 dní. Vesnice, ve které školka sídlí, je obklopena lesy a poli, tedy velmi příjemným klidným a inspirativním prostředím. Věkový průměr učitelek je kolem 35 let.

Mateřská škola Za Branou v Pacově je čtyřtřídní státní školka se speciální logopedickou třídou pro děti s vadami řeči. Veškerý pedagogický personál, který čítá 8 učitelek, včetně ředitelky, je kvalifikovaný, učitelky ve třídě, jež aplikuje prvky Montessori pedagogiky absolvovaly vzdělávací seminář Montessori pedagogiky v maximálním rozsahu 12 dní. Školka se nachází sice ve městě, není ale daleko do lesa a navíc se zařízení nalézá ve velmi klidné části Pacova.

Mateřská škola Dubovice je soukromá mateřská škola s právní formou školské právnické osoby a od svého vzniku je zařazena do sítě škol MŠMT. Maximální kapacitou školky je aktuálně 34 dětí. Vznikla na základě zájmu rodičů o alternativní metodu pedagogiky. K mateřské škole náleží i zahrada, která je přizpůsobena hygienickým a bezpečnostním

požadavkům. V současné době zde působí 3 učitelky, všechny absolvovaly vzdělávání v oblasti Montessori pedagogiky v rozsahu od 12 dní po dva roky. Tato školka též nemá daleko do lesa či na louku a pole.

Mateřská škola Slunečnice se nachází v obci Okrouhlice přibližně 12km od Havlíčkova Brodu. Je to soukromý subjekt s právní formou školské právnické osoby. Škola je v od svého vzniku zařazena do sítě škol MŠMT. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu s maximální kapacitou 20 dětí. Pedagogický personál je plně kvalifikovaný v oblasti Montessori pedagogiky a čítá 3 učitelky včetně ředitelky mateřské školy. V září 2015 byl zahájen provoz navazující základní Montessori školy v současné době pouze v rozsahu 1. stupně. Školka se nachází v přízemí většího rodinného domu. Ze školky není daleko do lesa, na pole či louku. Ke školce náleží malá zahrada s úsporným vybavením. S touto mateřskou školou pravidelně spolupracujeme v rámci sdílení příkladů dobré praxe a možností náhledů.

Mateřská škola Bambi kindergarten nachází v centru města Humpolec. V této školce v současné době už druhým rokem pracuji. Školka je soukromá v právní formě školské právnické osoby a od svého vzniku je zařazena do rejstříku škol MŠMT. Maximální kapacita školky je 37 dětí v rozložení do dvou tříd, tedy nejvyšší počet dětí v jedné třídě je 19. Pedagogický personál čítá 3 učitelky včetně ředitelky. Všechny učitelky jsou kvalifikované v Montessori pedagogice, a to v rozsahu kurzů od 12 dnů do 2 let. Mateřská škola se nachází v budově zrekonstruované prvorepublikové vily, ke které náleží velmi rozlehlá zahrada, která je vybavena především přírodními herními prvky a nacházejí se na ní také dvě králíkárný s králíky.

8. Výsledky šetření

8.1. Dotazník

Zde jsou uvedeny otázky, které byly použity v dotaznících.

1. Kde jste se o Montessori pedagogice dozvěděl/a
2. Co Vás vedlo k zařazení prvků Montessori pedagogiky ve Vašem zařízení?
3. Proč zařazujete z alternativních pedagogik právě Montessori prvky?
4. Proč jste se rozhodli právě pro prvky Montessori pedagogiky nikoli pro celý koncept Montessori?
5. Jaké prvky Montessori pedagogiky ve vašem zařízení používáte?
6. V čem u Vás Montessori prvky spočívají, na čem jsou založeny?
7. Používáte prvky Montessori pedagogiky ještě v kombinaci s prvky jiné alternativní pedagogiky?
8. Absolvoval/a jste v rámci Montessori pedagogiky nějaké školení, seminář atp.? Popřípadě jaké?
9. Používáte pomůcky ze systému Montessori pedagogiky? Popřípadě jaké?
10. Odkud je čerpáte? Jsou to pomůcky vlastnoručně vyrobené, nebo originálně zakoupené?
11. Zažil/a jste mateřskou školu s klasickým vzdělávacím programem?
12. Vidíte zde výhody ve srovnání s klasickou mateřskou školou či se školou Montessori?
13. Chovají se podle Vás děti v mateřské škole s prvky Montessori pedagogiky a v mateřské škole klasické rozdílně?
14. Splňují podle Vás prvky Montessori pedagogiky původní záměr Montessori pedagogiky vytržením z celého konceptu komplexní Montessori pedagogiky?

8.1.1. Tabulka vyhodnocující dotazníky

| Školka č. otázky | MŠ Olešná učitel 1 | MŠ Olešná 2. učitel 2 | MŠ Okrouhlice | MŠ Dubovice |
|---------------------------------|---|--|--|---|
| 1. | - od kamarádky, pořádala semináře | - ve škole, v médiích | - na semináři o vzdělávání | - od kamarádky pracující ve školce |
| 2. | - oslovila ji Montessori pedagogika, chtěla zkusit něco nového | - novinka, zalíbilo se dětem | - “souznění s touto pedagogikou“ | - semináře Evy Štarkové |
| 3. | - prvky Montessori pedagogiky zaujaly děti | - děti se brzy setkají s praktickými činnostmi, vede k samostatnosti, vše projde dětem rukama | - logický, srozumitelný, ucelený systém, podložený vědeckým výzkumem - je dlouhodobě úspěšně ověřován v praxi | - nejbližší seznámení právě s Montessori metodou - protože funguje |
| 4. | - 1 ze 4 tříd má prvky - prvky Montessori k běžnému ŠVP | - v okolí není žádná Montessori návaznost - státní škola, musí vycházet z ŠVP | - někde se začít musí ☺ | - snaha o celý koncept, přechod od prvků - původně jen prvky kvůli legislativě |
| 5. | - „všechny prvky“ | - elipsa, koberečky, voda, jazyk, předmatematické představy, kosmická | - všech 5 oblastí - učitelé vzdělání v Montessori - Plně pomůckově vybavené prostředí | - věkově smíšené třídy -pomůcky, ukázky - projekty – kosmická výchova - elipsa, cvičení ticha - absorbující mysl, polarizace, konkrétnost |
| 6. | - dopoledne práce s Montessori - samostatnost, soustředěnost | - samostatnost - sebekontrola - soustředěnost - individuální práce | - prvky přizpůsobené konkrétním potřebám děti | - systematická práce proškolených učitelů - přístup učitelů k dětem |

| | | | | |
|-----|--|--------------------------|---|--|
| 7. | NE | NE | NE | - Lesní školky, - materiály pedagogiky France Ketta - Waldorf |
| 8. | - všechny stupně | - 12 denní kurz | - všichni Montessori diplomový kurz - všichni Respektovat a být respektován - další dle vlastního uvážení pedagogů | - kurzy Evy Štarkové Diplomový kurz Montessori - Respektovat a být respektován - Montessori matematika - Jóga v Montessori |
| 9. | - ano – vlastní vyrobené | - vyrobené | - PŽ a Kosmická – vlastní výroba - ostatní nakoupené | - vyrobené i zakoupené dle finančních prostředků |
| 10. | - koupené i vyrobené | - koupené i vyrobené | - vyrobené i zakoupené | - vyrobené i zakoupené |
| 11. | ANO | ANO | - Při pozorování na praxi, neučila v ní | - ANO |
| 12. | - oboje má klady i zápory | - ANO | - ANO | - hlavně věkově smíšené třídy, respektující přístup - tiché klidné prostředí |
| 13. | - děti s prvky Montessori – klidnější | - Někteří velmi rozdílně | - ANO | - ano, hodně záleží ale na přístupu učitelky |
| 14. | - ANO | ANO | - Kdo začne s prvky, mnohdy plynule přejde v celý systém ☺ | - v pojetí celostního přístupu k dítěti – NE - záleží ale na přístupu, všichni se stále učíme a neznamená to, že to není správně |

| Školka č. otázky | MŠ Pacov učitel 1 | MŠ Pacov učitel 2 | MŠ Pacov učitel 3 | MŠ Bambi Humpolec učitel 1 | MŠ Bambi Humpolec učitel 2 |
|-----------------------------|--|--|--|---|--|
| 1. | - nabídka semináře pro další vzdělávání pedagogů – Montessori pedagogika | - na vysoké škole | - na vysoké škole, poté v MŠ na semináři | - na náhledech ve školkách | - ve školce, kde nastoupila do zaměstnání |
| 2. | - nový vzdělávací směr - jasný řád a režim | - obohacení vzdělávací nabídky - poskytovat dětem nové možnosti při získávání schopností a dovedností | - smysluplnost a ucelenost, řád a sebekontrola Montessori prvků | - jednoduchost a účelnost prvků, propracovanost pomůcek - provázanost pomůcek a výchovných postupů -jiný přístup k dětem | - vhodná příprava pro předškoláky - vhodná příprava do života |
| 3. | - jsou jim velmi blízké | - s jinými se nesetkala | - rozšíření možností ve vzdělávání dětí | - řád a názornost pomůcek - pomůcky lze kombinovat a využívat i v běžných tématech probíraných v MŠ | - jednoduché a praktické |
| 4. | - několik směrů v celém konceptu nevyhovuje | - v celém konceptu jsou věci, se kterými nesouhlasí - chybí hra, klasické pohádky | - prvky Montessori pedagogiky v běžné třídě jsou dostačující | - vzhledem k nízkému věku dětí v naší v MŠ dětem chceme nabízet volbu mezi hračkou a pomůckou, stejně tak jim nechceme odpírat pohádky - prvky nám také vyhovují proto, že | - celý koncept je složitý a také vzhledem k nejmladším dětem v MŠ - rodiče nejsou plně ochotni propojovat spolupráci v systému vzdělávání |

| | | | | | |
|-----|--|---|--|---|--|
| | | | | dávají dětem základ řádů | |
| 5. | - pomůcky - elipsa - svobodná volba | - elipsa -svobodná volba - práce s chybou - pomůcky | - svobodná volba, elipsa - pomůcky převážně z PŽ - sebekontrola | - pomůcky ze všech 5 oblastí - práce s časem, děti si samy hlídají čas - starají se o své místo | - pomůcky ze všech 5 oblastí |
| 6. | - tvorba jasných pravidel, řádu - zakotvení soustředěnosti, koncentrace | - zodpovědnost - samostatnost - koncentrace - práce s chybou - respekt a ohleduplnost | - seberození, upevňování soustředěnosti, práce s chybou | - vlastní prostor - organizace vlastního času | - každodenní používání pomůcek |
| 7. | NE | NE | NE | NE | NE |
| 8. | Montessori kurz Jihlava | Montessori kurz Jihlava | Montessori kurz Jihlava | Montessori kurz pro pedagogy – 80 hodin | Montessori kurz v Brně – 14 dní |
| 9. | - pomůcky ze všech oblastí | - pomůcky ze všech oblastí | - především PŽ a SV – u 3-4 letých | - základní pomůcky ze všech oblastí | - pomůcky ze všech oblastí |
| 10. | - většinou vyrobené | - inspirace, internet, kurz, kolegyně - vyrobené | - většina vlastnoručně vyrobená, inspirace internet, kurzy | - Zakoupené i vyrobené - internet, okolní Montessori MŠ | - zakoupené i vyrobené - čerpá se z internetu |
| 11. | ANO | ANO | ANO | ANO – jako studentka a rodič | NE |
| 12. | - vše má pro a proti, záleží na učiteli | - oba typy škol mají své výhody | - Větší ticho a soustředěnost v Montessori školce - každý směr má výhody i nevýhody | - výhoda v rozsahu pomůcek a přístupu ke vzdělávání - citlivost k senzitivním obdobím | - nemůže soudit |

| | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|
| | | | | -pomůcky a přístup vedou k všestrannému rozvoji dětí | |
| 13. | - pojetí pedagogických směrů je rozdílné -vytvořit podmínky pro kvalitní rozvoj osobnosti - důležitost osobnosti pedagoga | - děti v Montessori škole si méně hrají – bez volné hry - v Montessori škole – větší zájem o získávání nových zkušeností a vědomostí | - děti fungují dle toho, co jim připravíme, v připraveném prostředí - v klasické MŠ je více prostoru pro hru a pohádky | - děti jsou více samostatné - snazší přechod do ZŠ | - vše záleží na dodržování pravidel - i v klasické škole pokud se dodržují pravidla, mohou děti fungovat dobře |
| 14. | ANO | ANO | ANO | ANO - Zařazení prvků má v klasické MŠ pozitivní vliv | nemůže posoudit, má pouze prvotní zkušenosti |

8.1.2. Vlastní shrnutí z dotazníků

MŠ Olešná

V mateřské škole v Olešné jsou aplikovány prvky Montessori pedagogiky pouze v jedné ze čtyř tříd. Paní učitelky z této instituce se o Montessori pedagogice dozvěděly od blízkých přátel, či z médií v rámci studia. Montessori pedagogika učitelky oslovila a zaujala je, vzhledem k tomu, že jsou státní školou, zařadily ke svému vzdělávacímu programu pouze prvky této pedagogiky, což je pro ně formálně snazší, jak uvádí v dotaznících. Navíc v blízkém okolí se nenachází žádná návazná Montessori základní škola.

V Olešné chápou ony prvky především v dodržování principu samostatnosti, práce s chybou a sebekontroly, v individuální práci a soustředění, což můžeme chápat jako polarizaci pozornosti a absorbující mysl. Důvodem, proč si v této mateřské škole zvolily právě prvky Montessori pedagogiky, a co od nich očekávají je to, že děti mají možnost, a zároveň je to jedním z hlavních principů, aby si vše mohly vyzkoušet, osahat a veškerý materiál jim projde rukama, především skrze některé Montessori pomůcky. Jako další prvek chápeme v tomto zařízení pomůcky ze systému Montessori a práci s nimi. V tomto zařízení nalezneme tyto pomůcky jak originálně zakoupené, tak i vlastnoručně vyrobené, což velmi oceňují a obdivují.

Prvky Montessori pedagogiky nekombinují s prvky žádné jiné alternativní pedagogiky. Učitelky ve třídě uplatňující prvky Montessori jsou kvalifikovány v této oblasti v rozsahu 12-ti denního kurzu. Dále jsem se v dotaznících ptala, zda paní učitelky vidí rozdíl mezi dětmi z Montessori prostředí a dětmi z klasických vzdělávacích institucí bez alternativních prvků. Z této školky mi vyplynuly podobné názory, a to takové, že paní učitelky měly možnost vidět a zažít chod klasické MŠ a tak mohly porovnávat. Výsledkem byla shoda, že děti z Montessori prostředí bývají, dle jejich názoru, klidnější a reagují mnohdy velmi mírněji než děti z klasických školek.

Mou poslední otázkou bylo, zda podle nich splňují prvky Montessori pedagogiky, původní záměr celého Montessori systému. Zde mohu říci, že taktéž došlo k naprosté shodě v tomto pochopení, tedy že prvky splňují původní záměr Montessori systému.

Zajímal mě i způsob evaluace aplikovaných prvků ve smyslu splnění vymezených cílů. Evaluace vybraných prvků Montessori pedagogiky probíhá zejména ústně během pedagogických rad, interně mezi pedagogy a to většinou dvakrát ročně, v pololetí školního roku a v závěru školního roku. Nejedná se tedy o písemné hodnocení splňování vymezených cílů.

MŠ Pacov

Paní učitelky z mateřské školy v Pacově uvádí, že se o Montessori pedagogice dozvěděly z nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a při studiích na vysoké škole. Tento směr je zaujal svým jasným vymezením řádu a pravidel, svou smyslností, uceleností a komplexností, dále tím, že vede děti k sebekontrolě a nabízí jim nové cesty k poznatkům a získávání schopností a dovedností. Tímto směrem si v Pacově volili i cíle, kterých chtěli prostřednictvím aplikace prvků Montessori pedagogiky dosáhnout. Tyto cíle jsou vést děti k dodržování a respektování pravidel, v samostatnosti, koncentraci, v sebekontrolě skrze kontrolní prvky pomůcek a v neposlední řadě podpora rozvoje samostatné lidské osobnosti. V Pacově aplikují pouze prvky Montessori pedagogiky, a to z důvodu, že v celém konceptu jsou principy, které jim osobnostně i organizačně nevyhovují, například je to volná hra a zařazování pohádek, které by jim v Montessori škole scházelo.

Pedagožky v mateřské škole v Pacově chápou prvky Montessori pedagogiky především ve tvorbě jasných pravidel a řádu, v zakořenění soustředěnosti, v samostatnosti, koncentraci, práci s chybou, respektu a ohleduplnosti a seberozvíjení, což znamená především podporu rozvoje individuálních osobností dětí. V neposlední řadě zmíním výskyt pomůcek ze systému Montessori, jež se v této školce taktéž vyskytují, tyto pomůcky můžeme vidět originálně zakoupené i mnoho autorsky vyrobených, viz. fotografie v příloze. Můžeme tedy konstatovat, že prvky chápou jako některé vybrané principy Montessori pedagogiky a společně s tím i pomůcky.

V MŠ v Pacově zařazují pouze prvky Montessori pedagogiky, nikoli však prvky dalších alternativních směrů. Všechny učitelky v tomto zařízení jsou kvalifikovány v Montessori pedagogice a to dvanácti denním kurzem akreditovaným MŠMT.

Všechny učitelky mají zkušenost s dětmi z mateřských škol s klasickými vzdělávacími programy, mohou tedy porovnat, zda je mezi dětmi z takových škol a s dětmi z Montessori prostředí zjevný rozdíl. Zde se názory drobně odlišují ve tvrzení, že každý z těchto dvou typů škol má své klady a zápory. Pouze v jednom z navrácených dotazníků bylo uvedeno, že děti z Montessori prostředí jsou tišší a soustředěnější. V mateřských školách s klasickými vzdělávacími programy mají děti naopak více prostoru pro volnou hru a také se v nich pracuje s pohádkami. Zároveň ale paní učitelky dodávají, že vše se odehrává v souvislosti s přístupem učitele k dětem, výchově, připravenosti a podnětnosti prostředí.

Z dotazníků navracených z mateřské školy v Pacově vyplývá, že paní učitelky se shodují v názoru, kde podle nich prvky Montessori pedagogiky splňují prvotní záměr systému Montessori.

Evaluační fungování a dosahování cílů pomocí vybraných prvků Montessori pedagogiky v Pacově funguje jako v předchozím případě, převážně ústně během pedagogických rad, a to především na konci školního roku.

MŠ Dubovice

V mateřské škole v Dubovicích u Pelhřimova se o Montessori pedagogice dozvěděli prostřednictvím kolegyně z jiné mateřské školy a během prvních seminářů této alternativní pedagogiky. V Dubovicích si zvolili právě Montessori pedagogiku z důvodu nejbližšího seznámení a poznání právě s tímto směrem a také proto, že se v již fungujících zařízeních projevuje jako funkční a efektivní.

Prvky pedagogiky Montessori nalezneme v Dubovicích z důvodu snazší legislativy. Školka se jinak snaží o rozšíření z prvků na celý systém, legislativně je ale pro ně jednodušší uvádět pouze prvky této alternativní pedagogiky. V Dubovicích nalezneme tedy v současné době některé jimi vybrané prvky Montessori pedagogiky, jako jsou například věkově smíšené třídy, práce s pomůckami ze všech pěti oblastí, princip polarizace pozornosti a absorbující mysl nebo práci v projektech a cvičení ticha. Tyto zvolené prvky jsou podporovány systematickou prací proškolených učitelek a jejich přístupem k dětem. Pomůcky, které nalezneme ve školce v Dubovicích, jsou převážně originálně zakoupené, ale také zde objevíme i autorsky vytvořené, viz. fotografie v příloze.

Jako jediná v tomto výzkumném šetření zařazuje tato školka kromě prvků Montessori pedagogiky také prvky dalších alternativních směrů, například lesních školek, prvky waldorfského systému a materiály pedagogiky France Ketta. Všechny zdejší učitelky jsou plně kvalifikovány pro Montessori pedagogiku a to dvouletým diplomovým kurzem. Všechny učitelky se také postupně a dle finančních možností vzdělávají v dalších kurzech v rámci Montessori pedagogiky, v oblasti Respektovat a být respektován a dalších souvisejících směrech.

Paní učitelky z této instituce měly možnost působit v mateřské škole s klasickým vzdělávacím programem, mají tedy možnost srovnání dětí ze zařízení dvojího druhu. Výhody dětí z Montessori prostředí vidí paní učitelky především ve věkově smíšených skupinách, tišším a klidnějším prostředí a také v respektujícím přístupu. Pedagožky ze školky v Dubovicích se

shodují v názoru, že děti z Montessori prostředí se projevují klidněji, ale vše je velmi závislé na přístupu učitelky.

V dotaznících z mateřské školy v Dubovicích také plyne, že jako jediná z vybraných škol, nevidí prvky jako zcela souhlasné a odpovídající celému systému. Tvrdí, že v pojetí celostního přístupu k dítěti nemůžeme prvky chápat jako odpovídající požadavkům a základním principům celku Montessori pedagogiky, dodávají ale, že se neustále učíme a neznamena to tedy, že použití prvků je chybné, vždy záleží na přístupu.

MŠ Okrouhlice u HB

Mateřská škola Slunečnice v Okrouhlici u Havlíčkova Brodu vznikla v souladu s vírou a přesvědčením několika rodičů a stejně naladěných pedagogů. Zřizovatelka školky se o Montessori pedagogice dozvěděla v rámci semináře o vzdělávání a jako hlavní směr pro svou školku si ho zvolila proto, že u ní došlo, jak říká „k souznění s touto pedagogikou“. Zároveň v MŠ v Okrouhlici vnímají Montessori systém jako ucelený, logický a srozumitelný systém podložený vědeckým výzkumem, který se vyznačuje dlouhodobě úspěšným ověřováním v praxi.

Prvky Montessori pedagogiky zde nalezneme kvůli snazšímu legislativnímu postupu. Prvky jsou zde chápány především ve vybraných principech, jako jsou věkově smíšené skupiny, kvalifikovaní připravení učitelé a plná vybavenost Montessori pomůckami ve všech pěti oblastech. Prvky zde paní učitelky připisují přizpůsobování se konkrétním potřebám dětí.

V Okrouhlici aplikují z alternativních pedagogik pouze prvky Montessori pedagogiky, jiné zde neuplatňují. Veškerý pedagogický personál je plně kvalifikovaný dvouletým diplomovým Montessori kurzem a také kurzem Respektovat a být respektován. Další vzdělávání v souvisejících oblastech je plně na volbě a vůli učitelů.

V této mateřské škole nalezneme pomůcky jak originální zakoupené, tak i autorsky vytvořené.

Paní učitelky v tomto zařízení mají možnost srovnávat pouze na základě pozorování při praxích v mateřských školách s klasickými vzdělávacími plány, ani jedna z nich ale v takové mateřské škole pedagogicky déle nepůsobila. Dotazované paní učitelky z této školky se i za těchto podmínek shodují v názoru, že se děti z klasického prostředí a děti z Montessori prostředí jeví odlišně, a to především v samostatnosti. Pedagogové v MŠ Slunečnice tvrdí, že prvky Montessori pedagogiky mohou splňovat původní záměr Montessori systému a navíc, že kdo

zařadí zprvu pouze prvky, dále je směřován pocitově k přechodu k celému kompletnímu Montessori systému.

MŠ Humpolec

Zřizovatelka mateřské školy Bambi v Humpolci si zvolila prvky Montessori pedagogiky proto, že jsou jednoduché, účelné a propracované. Kladem je také systematickosti vedoucí děti k řádu a ukotvení schopnosti organizovat si vlastní volný čas, praktičnost pomůcek, která vede děti k dovednostem do praktického života. V neposlední řadě vidí paní učitelky výhody zapojování prvků Montessori pedagogiky v propracovaném systému vzhledem ke vhodné přípravě předškoláků. Paní učitelky se také zmiňují o flexibilitě těchto prvků, a to tak, že je možné pomůcky propojovat s aktuálními tématy běžně probíranými v mateřských školách. Zřizovatelka školky a zároveň učitelka se seznámila s Montessori pedagogikou v mateřských školách, ve kterých byla na náhledech před otevřením školky. Prvky si pedagogové mateřské školy zvolili proto, že do školky dochází děti již od dvou let věku, celý koncept Montessori systému by, dle jejich názoru, tak malé děti nezvládaly a zároveň chtějí dětem umožnit svobodnou volbu mezi klasickými hračkami a Montessori pomůckami. Taktéž z důvodu nízkého věkového složení chtějí učitelky uplatňovat ve svém výchovně vzdělávacím přístupu volné hry a pracovat s pohádkami, což by se neslučovalo s celostním přístupem Montessori pedagogiky.

Ve školce Bambi jsou prvky Montessori pedagogiky chápány jako vybrané principy v přístupu k dětem, například práce s chybou, samostatnost, připravené prostředí, řád a práce s pomůckami. Můžeme zde také nalézt snahu o rozpoznání a podporu individuálních senzitivních období dětí. V této mateřské škole se setkáme pouze s prvky Montessori pedagogiky, žádnou jinou alternativní pedagogiku, ani v podobě jejích prvků, paní učitelky neuvádí. Všechny učitelky v této školce jsou v oblasti Montessori pedagogiky kvalifikovány kurzy v rozsahu od 14 dnů po dvou leté kurzy.

Tato mateřská škola je vybavena také Montessori pomůckami, a to tak, že třída starších dětí je kompletně vybavena základními Montessori pomůckami ze všech oblastí a ve třídě mladších dětí pomůcky především pro cvičení praktického života a smyslové oblasti a z oblasti matematiky, jazyka a kosmické výchovy jsou pomůcky zastoupeny jen velmi okrajově. Pomůcky jsou ve velké míře originální zakoupené, jsou zde ale i autorsky vyrobené, viz. fotografie v příloze.

Jedna učitelka z MŠ Bambi zažila fungování MŠ s klasickým vzdělávacím programem a v současnosti tedy uvádí, že výhody mezi klasickou školkou a školkou s prvky Montessori pedagogiky shledává především v rozsahu pomůcek a přístupu ke vzdělávání, výhodou zmiňuje také citlivost a respekt k senzitivním fázím dětí a v neposlední řadě všestranný rozvoj dětí. Další dvě učitelky z tohoto zařízení srovnávat tyto dva druhy škol nemohou, nemají vlastní zkušenosti. Děti ze školek s Montessori prostředím jsou podle učitelek ze školky Bambi více vedeny k samostatnosti, jsou více připraveny pro praktický život a mají usnadněn přechod na základní školu. Pedagožky také zmiňují důležitost přístupu k dětem a postavení učitele ve vzdělávacím procesu. Ve chvíli, kdy pedagog ve školce s klasickým vzdělávacím programem přistupuje k dětem s respektem a v duchu partnerství, dbá na důsledné dodržování stanovených pravidel, kde jsou děti obklopeny přiměřeným podnětným prostředím a podněty, i v takovém případě mohou děti fungovat tzv. normálně.

Učitelky z MŠ Bambi jsou toho názoru, že prvky splňují původní záměr celostního systému Montessori pedagogiky za podmínky, že jsou vhodně seskládány. Navíc se zmiňují o pozitivním vlivu aplikace prvků v klasických školách, jako o obohacování vzdělávacího prostředí a o rozšíření možností nabídky materiálů.

Dotazník člena Společnosti Montessori o. s.

O spolupráci jsem požádala také členky Společnosti Montessori o. s. která pořádá Diplomové kurzy Montessori pedagogiky a další související semináře. Z 5 rozeslaných dotazníků se mi vrátil pouze jeden, informací z něj ale o to více považuji za velmi cenné a vážím si jich.

Prvkem Montessori pedagogiky můžeme podle členky Společnosti Montessori předpokládat některý z charakteristických principů a metod práce. Podle dotazované jsou tyto prvky založeny na tom, co Maria Montessori a její spolupracující kolegové popisovali jako východiska v lidských tendencích, vývojové potřeby, základní principy, teorie, ověřené metody a didaktika Montessori systému. Dotazovala jsem se, zda se paní A domnívá, že je vhodné kombinovat prvky různých alternativních pedagogických směrů. Dotazovaná se domnívá, že Montessori je velmi otevřený pedagogický systém, do kterého lze aplikovat i další alternativní metody a způsoby práce, pokud jsou ovšem v souladu se základními principy Montessori pedagogiky. V dotazníku byla uvedena také zmínka o rozdílu, který je mezi aplikací prvků alternativních pedagogik se zachováváním základní charakteristiky programů, nebo zda se aplikuje jakási kombinace z toho, co kdo viděl, slyšel nebo si přečetl. Zde je vždy třeba

promýšlet aplikaci vybraných prvků tak, aby vždy působily ve prospěch učení a poznávání dítěte. Další mou otázkou bylo, zda dotazovaná vidí výhody ve srovnání klasické mateřské školy a školy s prvky, nebo s celým konceptem Montessori. Odpověď byla velmi jednoznačná, vše záleží na způsobu a přístupu k vedení a organizaci. Je na pedagozích, jak jsou schopni vést prostředí, výchovu a provádět děti jejich cestou k poznání. V dotazníku paní A uvádí, že dobře vedená ne-Montessori školka může být pro děti přínosnější, bezpečnější a klidnější než například perfektně vybavená Montessori školka, kde ovšem není respektující přístup k dětem a kde především není pochopena filozofie a základní teorie pedagogického směru, který je využíván. Jde především o profesionální využití vhodně vybraných principů, toto může mít na děti velmi kladný vliv. Jde o zjištění, že v dobře vedeném Montessori prostředí a zařízení je možné děti vést k samostatnosti a nezávislosti a budovat v nich základy osobnosti. Jako poslední mě zajímal názor paní A, zda mohou být vybrané prvky aplikované v klasickém zařízení vlastně funkční, odpověď byla taková, že i prvky samy o sobě mohou být funkční, za předpokladu, že je aplikuje profesionálně připravený pedagog a průvodce dětí, smýšlející v souvislosti s filosofií Marie Montessori a především by se mělo jednat o člověka, který smýšlí morálně, esteticky, eticky a také pedagogicky odborně.

8.2. Pozorování a rozhovor

MŠ Olešná

V subjektu ZŠ a MŠ Olešná jsem se pozorování zúčastnila dne 28. 1. 2016. Po úvodním setkání s vedoucí učitelkou mateřské školy, která je zároveň zástupkyní ředitelky, mě provedla školkou a podala mi slovní popis zařízení a materiálního zázemí. Poté mě vedoucí MŠ zavedla do třídy, kde jsou aplikovány prvky Montessori pedagogiky. Paní učitelka v této třídě mě mile přivítala a hned v úvodu mě upozornila, že pokud budu mít jakékoli dotazy, mám se na ni bez ostychu obrátit. Děti bylo v tento den přítomno pouze 9 vzhledem k velké aktuální nemocnosti.

Během pozorování jsem se nejprve účastnila svačiny dětí, která se konala jako vždy v jídelně ve spodním patře budovy MŠ. Děti se projevovaly velmi klidně a poměrně tiše, všechny byly velmi slušné a zdravily mě při prvním shledání. Následoval přesun do třídy nacházející se v prvním patře, při kterém byly děti velmi spořádané. Ve třídě už děti věděly, že mají čas na práci s pomůckami, kterých tam bylo poměrně velké množství. V této chvíli probíhala volná hra, při které si ale všechny děti braly ke hře pomůcky vybrané z Montessori systému. Velmi mě překvapily pomůcky vyrobené, kdy byl jasně znatelný rukopis domácí dílny, nikoli sériové výroby. Byly to červenomodré tyče, hnědé schody nebo růžová věž, tyto

pomůcky byly velmi pěkně propracované a barevně nalakované, což velmi oceňuji. Děti se nejen k těmto pomůckám chovaly velmi pěkně a s citem.

Několik dětí si vybralo pomůcky k činnostem praktického života, tři chlapci pracovali s jazykovým materiálem, přímo v oblasti písmenek. Další děti pracovaly se smyslovým materiálem. Paní učitelka byla po celou tuto dobu volných her přítomna, někdy pozorovala, ve chvílích kdy viděla, že je nutné někde pomoci nebo zasáhnout, byla na to připravena. Například v situaci, kdy se chlapci nedařilo vhodně uklidit své pracovní místo do původní podoby, napomohla mu učitelka názornou ukázkou vhodného způsobu úklidu. Po zhruba 25 minutách volné hry následoval tichým hlasem učitelky včasný pokyn k úklidu, na který děti bez prodlevy začaly reagovat. Všechny děti se následně sešly na elipse, po které chodily a poté si na ni přinesly sedáky, na kterých se usadily. Po tomto následoval komunitní kruh k tématu, které ten týden bylo připraveno - cestování, konkrétně Čína a Velká čínská zeď. Po komunitním kruhu se děti odebraly s paní učitelkou do šatny, kde se přestrojily k pobytu venku. Po návratu z procházky se děti opět převlékly, vykonaly nezbytnou hygienu a přemístily se do jídelny na oběd. Následoval odpolední klidový režim a odchod dětí po obědě. Po klidových aktivitách, jako jsou četba a prohlížení knih, následovaly odpolední volné hry a postupný odchod dětí domů.

Během tohoto dopoledního programu jsem zde mohla pozorovat, ověřovat či doplňovat informace z dotazníků a přidávat další poznatky. Princip práce s pomůckami zde funguje jasně a působil na mě velmi dobře. Dále jsem zde shledala princip samostatné volby, princip individuálního přístupu a princip připraveného prostředí. V prostředí mě velmi mile překvapily pomůcky, a to jak vyrobené, tak zakoupené, jejich vhodné inspirativní uspořádání na relativně malém prostoru a přístup dětí k vlastnímu pracovnímu prostoru při práci s pomůckami.

Bylo mi umožněno nahlédnout do dokumentace zařízení, abych mohla zjistit, jakým způsobem je v MŠ Olešná Montessori pedagogika ve formě prvků zakomponována do Školního vzdělávacího programu. Prvky jsou tedy uvedeny v ŠVP pouze krátkou zmínkou v rámci organizace vzdělávání tak, že jsou v jedné třídě použity prvky Montessori pedagogiky pro obohacení právě ŠVP a s jeho souladem.

MŠ Pacov

V mateřské škole v Pacově Za Branou jsem se zúčastnila pozorování dne 14. 1. 2016. Školka má několik přízemních budov propojených spojovacími krčky. Budova je těsně před rekonstrukcí. A do každé budovy, ve kterých jsou zároveň třídy, náleží vlastní vchod.

Po kratším obhlédnutí objektu jsem vstoupila skrze jednu z šaten do třídy pro děti s vadami řeči. Tam jsem oslovila paní učitelku s prosbou vyhledání paní ředitelky. Paní učitelka bez váhání oslovila dvě děti s prosbou, aby mě za paní ředitelkou zavedly. Děti bez prodlení zanechaly své činnosti a pouhým pohledem mi naznačily, že mě do kanceláře odvedou. Vedly se za ruce a spleťtými chodbami mě dovedly až k paní ředitelce, slušně zaklepaly na dveře a k paní ředitelce mě uvedly.

Paní ředitelka mě uvítala velmi mile a ochotně. Nejprve mě seznámila se svými ne příliš příjemnými, ale spíše negativními zkušenostmi se zájemci o náhled, právě kvůli prvkům Montessori pedagogiky. Před pár lety do školky v Pacově přijel ředitel jiné mateřské školy se dvěma učitelkami a zajímali se o prvky Montessori pedagogiky, ale pouze v teoretické podobě, ani po opakovaných nabídkách paní ředitelky neměli návštěvníci zájem podívat se na skutečné využití a aplikaci prvků. Proto vedení jen s velkou nedůvěrou přijímá studenty a zájemce na náhledy.

Paní ředitelka mi ochotně sdělila veškeré informace o jejich cestě k Montessori prvkům a o jejich kompletním nadšení pro ně. Všechny paní učitelky jsou kvalifikované ve vzdělávacím programu v Montessori pedagogice, která se aplikuje ve všech čtyřech třídách v MŠ v Pacově.

Paní ředitelka mě následně po našem rozhovoru provedla v prostorách mateřské školy, kde jsem v každé třídě měla možnost nahlédnout do běžného denního režimu, a také jsem měla možnost krátce pohovořit s učitelkami ve třídách. Ve všech čtyřech třídách se nacházejí police vyhraněné pro pomůcky ze systému Montessori, a to jak pomůcky zakoupené, ale i mnoho vyrobených. V některých třídách bylo pomůcek více, v některých bylo jen menší množství. Z Montessori pedagogiky jsem dále v tomto zařízení vyzorovala aplikaci principu samostatnosti a svobodné volby nebo také princip připraveného prostředí. Aplikují zde také nepůvodní Montessori prvek, jakým můžeme nazvat elipsu. Vyskytuje se zde také princip pohybu a respekt k senzitivním obdobím. Paní učitelky ve všech třídách jednají s dětmi velmi klidně a mluví klidným přiměřeným hlasem. Ve třídách fungují sjednaná pravidla, která všechny děti dodržují, navíc se navzájem na jejich dodržování upozorňují. Po příchodu dětí probíhala volná hra, při které jsem mohla popisovat výše uvedené. Dále následovala svačina dětí ve třídách u stolečků. Po svačině se v režimu dne nachází právě zmiňovaná elipsa společně s komunitním kruhem, kde probíhá povídání k aktuálnímu tématu, tímto tématem bylo v den mého pozorování lidské tělo. Poté se děti přemístily do šatny, kde se společně chystaly k pobytu venku, v tento den na zahradě, kde je mnoho prostoru k volnému pohybu dětí. Po pobytu venku následoval oběd a poté klidové aktivity. Po odpočinku a klidových aktivitách následovala

odpolední svačina dětí. Po svačině děti průběžně odchází s rodiči domů. Do této doby mají děti čas opět pro volnou hru. Během odpoledních hodin tak děti mají čas jak na práci s Montessori pomůckami, tak i na běžné hry s hračkami a další volnou hru.

MŠ Dubovice

V mateřské škole v Dubovicích jsem byla na plánovaném pozorování dne 19. 1. 2016 po úvodní telefonické dohodě s paní ředitelkou. Školka se nachází v teď již zrekonstruované budově obce. Ve školce působí momentálně 3 učitelky, všechny jsou kvalifikovány pro Montessori pedagogiku.

Po příchodu do školky se mě ujala jedna z učitelek, která už o mně věděla, paní ředitelka v té chvíli ještě nebyla přítomna. Po uvedení do třídy mě paní učitelka seznámila s tím, jak bude jejich den vypadat, dohodly jsme se, jak bude také vypadat mé pozorování. Dostala jsem svolení k fotografování polic, rozmístění materiálu a prostorového uspořádání. Tato mateřská škola je z velké části vybavena pomůckami z Montessori systému. Můžeme zde ale také najít běžné hračky, jako jsou například panenky a miminka, jsou zde ale zakomponovány do oblasti praktického života, děti si tedy mohou vyzkoušet péči o dítě. Zmíním se ještě o výskytu přírodních stavebnic, které nejsou přímo prvky Montessori pedagogiky, ale jsou kompatibilní například s prvky Waldorfské pedagogiky nebo odpovídají záměrům některých principů Montessori. Děti se v době mého ranního příchodu stále scházely, některé v rámci ranních her odcházely s paní učitelkou do vedlejší třídy kvůli cvičení s flétničkami, kde se následně skupinky vystřídalaly. Ostatní děti zůstaly v původní třídě, kde si svobodně mohly volit pomůcky a materiál. Dvě děti odešly do malé místnůstky v zadní části třídy, kde byl jakýsi ateliér a tam samostatně tvořily. Během příchodů dětí jsem zaregistrovala několik dětí, které ještě nebyly zcela normalizované a odpoutané od matky. Pro tyto děti jsou ve třídách u oken stupínky, ze kterých děti pro lepší pocit mohou maminkám z okna mávat. Působí to jako velmi intenzivně uklidňující prvek. V těchto chvílích také kladně a přátelsky působily na plačící a tesklivé děti paní učitelky. Ve čtvrt na deset paní učitelka oznámila, že se nachýlil čas ke svačině. Děti se tedy začaly postupně přemisťovat k okénku výdejny, kde od paní kuchařky obdržely talířek s namazaným kouskem pečiva a dle vlastní volby s kouskem zeleniny. V několika případech se stalo, že děti odnášely zpět celý nedotčený chléb, paní kuchařka v tomto případě nabízela variantu suchého pečiva, někdy děti přijaly, někdy odcházely ze svačiny hladové. Za deset minut deset hodin paní učitelka upozornila, že se přiblížil čas společného setkání na elipse. Děti se na elipse začaly postupně shromažďovat, některé sedí

v klidu, některé velmi neklidně. Paní učitelka je trpělivá a v klidové a tiché poloze čeká na všechny děti. V této chvíli dorazila také paní ředitelka, která se plynule zapojila mezi děti na elipsu. Na úvod setkání paní učitelka upozornila na andulky, které byly celé ráno velmi hlasité, to proto, že je během rána nikdo z dětí nenakrmil a nevěnoval jim pozornost, ihned se ale hlásilo mnoho dětí, že tento úkol obstará. Když byli všichni na elipse, pustila paní učitelka hudbu a následovala chůze po elipse s připraveným materiálem, tedy konstruktivními trojúhelníky. Děti sice velmi pěkně s trojúhelníky manipulovaly, ale na elipse se postrkovaly a byly poměrně dost hlučné. Na konci skladby se všichni posadili na elipsu a následovala ukázka práce s konstruktivními trojúhelníky z rukou paní učitelky. Paní učitelka udělala ukázkou se dvěma trojúhelníky zcela beze slov a následně vybídla děti, kdo by si chtěl jít práci s touto pomůckou vyzkoušet, opět bylo zájemců mnoho. Paní učitelka postupně vybrala tři děti, které si na elipse manipulaci s trojúhelníky cvičily. Paní ředitelka poté upozornila, že kdo již nemá zájem pracovat ani pozorovat, může se v tichosti odejít napít, chystat a převlékat k pobytu venku. Některé děti se odebraly k nápojům, zhruba polovina jich zůstala na elipse a měly zájem si ještě práci vyzkoušet. Paní učitelka rozhodla, že by to všechny děti nestihly, a tak se s dětmi dohodly, že některé budou s trojúhelníky pracovat během odpoledne. Stávající děti na elipse tedy postupně svou práci ukončovaly a také se přemísťovaly k přípravě na pobyt venku.

Vzhledem ke krásnému zimnímu počasí děti s paní učitelkou a paní ředitelkou šly na nedaleký kopeček, kde během pobytu venku sáňkovaly a bobovaly nebo si užívaly her ve sněhu. Po návratu z pobytu venku se děti převlékly, vykonaly nezbytnou hygienu a přesunuly se ke stolečkům ve třídě na oběd. Obědy do školky dováží z blízkého statku, kde vaří v biokvalitě a jídelníček je přizpůsoben dětem, spotřebnímu koši a hygienickým požadavkům. Po obědě následovaly klidové aktivity na lehátcích v druhé třídě. Děti si lůžkoviny chystají samy z políček. Při odpočinku zní relaxační klidná hudba a okna jsou lehce zatemněna. Mladší děti usínají, starší děti pouze odpočívají a po zhruba 45 minutách se děti, které neusnuly, přesouvají do vedlejší třídy, kde si mohou vzít aktivity ke stolečku nebo knihu. Po klidových aktivitách a probuzení ostatních dětí následovala svačinka ve stejném systému jako v dopoledních hodinách. Po svačince už následovaly volné hry dětí s materiálem, který si děti samy zvolily a postupný odchod dětí domů s rodiči.

V programu mateřské školy v Dubovicích jsem pozorovala mnoho principů, ověřila jsem tedy informaci z dotazníků, kde bylo uvedeno, že se snaží z prvků postupně přecházet k celému konceptu Montessori pedagogiky. V praxi jsem vysledovala snahu o princip připraveného prostředí, zde se ale zmíním o opačném řazení pomůcek, tedy zprava do leva.

V Montessori systému se pomůcky řadí v opačném směru a to zleva doprava vzhledem k přípravě na čtení a psaní. Dále jsem sledovala princip věkové heterogenity, sice má školka dvě třídy, ale obě se vzájemně během celého dne prolínají a je zde velká snaha o docílení právě věkové heterogenity. Dalším vysledovaným principem byl princip svobody a samostatnosti a práce s chybou a kontrolními prvky. Paní učitelky i paní ředitelka přistupovaly k dětem velmi mile a klidně a vždy hovořily klidným tlumeným hlasem, myslím si ale, že se zde ještě nedá hovořit o vedení ze strany učitele v pravém slova smyslu, zde je ještě prostor pro zlepšování. Montessori prvky jsou ve Školním vzdělávacím programu zakotveny formou přílohy, kde je velmi pěkně zpracována návaznost na RVP.

Evaluace plnění cílů zvolených s ohledem na aplikaci Montessori prvků probíhá v rámci měsíčních evaluací tematických bloků a také průběžně slovně při pedagogických radách.

MŠ Okrouhlice u Havlíčkova Brodu

V mateřské škole v Okrouhlici jsem byla přítomna na pozorování dne 8. 2. 2016. opět po úvodní dohodě s ředitelkou MŠ Slunečnice. Po mém příchodu se mě ujala zřizovatelka, zároveň jedna z učitelek a dcera ředitelky. V mateřské škole působí 2 paní učitelky, obě jsou plně kvalifikovány pro Montessori pedagogiku dětí ve věku 3-6 let. Paní učitelky se také občas prolínají mezi mateřskou školou a v září otevřenou školou základní, některé paní učitelky tak učí například angličtinu ve školce i ve škole. Prohlídka školky již nebyla třeba, školku jsem již několikrát navštívila v rámci naší spolupráce. Zde jen podotknu, že i zde mají pomůcky řazené naopak, tedy zprava doleva. V Montessori systému se pomůcky řadí v opačném směru a to zleva doprava vzhledem k přípravě na čtení a psaní. Mohla jsem se tedy plně věnovat pozorování prostředí a dětí. Během brzkých ranních hodin děti postupně přicházely do školky, kde po svém příchodu a individuálním pozdravení paní učitelky, měly možnost svobodné volby materiálů a pomůcek. Když se ve školce sešly všechny děti, paní učitelka dala pokyn k tomu, aby si děti šly vzít boty a připravit se ke dveřím. Všichni společně se poté přemístili na malou zahrádku náležící ke školce, zde se děti proběhly a následovala malá rozcvička na čerstvém vzduchu. Toto celé trvalo nanejvýš 10 minut a děti se přesunuly zpět do školky, kde vykonaly nezbytnou hygienu a přemístily se do třídy, kde následovala příprava míst ke svačení, samotná svačina a úklid po ní. Vše si děti vykonávají samy, maží si pečivo i umývají nádobí ve velikostně přizpůsobené plně funkční kuchyni, která je součástí vybavení třídy. Děti mohou svačit průběžně a mají na to vyhrazeno zhruba půl hodiny.

Po svačině se děti schází na elipse, po které nechodí, probíhají zde ale aktivity komunitního kruhu, a také se zde hovoří o aktuálním tématu plánů a o informacích k nim. Po elipse přichází čas na projektové aktivity, velmi často se ve školce zpívá. V den mé přítomnosti paní učitelky přizpůsobily téma aktuální nastalé situaci, jedno z dětí bylo v ten den nepřítomno z důvodu otravy léky. Učitelky tedy s dětmi probíraly problematiku léků v domácnostech, kdo jim může lék podat a že léky v platech nejsou bonbonky. Na rozhovory volně navázaly dramatizací příběhu o pejskovi, který snědl léky, bylo mu velmi špatně a kočička musela zavolat lékaře, aby mu pomohl. Po této společné aktivitě následovala příprava na pobyt venku a samotný pobyt venku. V tento den šly děti s učitelkami do nedalekého lesa, cestou probíhaly spontánní rozhovory s dětmi či zpěv písní. Po návratu z procházky se děti převlékly, vykonaly náležitá hygienická opatření a odebraly se k přípravě míst na oběd a samotnému obědu. Po obědě si děti svá místa opět uklízí, teď si ale nádoby neumývají, neboť je vkládají samostatně do myčky nádobí, kterou následně paní učitelka ovládá k zapnutí. Naobědvané děti odchází do koupelny, kde si čistí zuby a umývají se po obědě. Následně se přemísťují do horní části třídy, kde si opět samy připravují lůžkoviny k odpočinku. Některé děti v této době odchází s rodiči domů. Během odpočinku paní učitelka čte pohádky či příběhy. Některé děti usínají, jiné mají možnost dalších klidových aktivit, jako je prohlížení knih, četba nebo volná kresba. Po čase vymezeném odpočinku děti postupně vstávají a samostatně si uklízí své lůžkoviny a chystají se na odpolední svačinu. Během odpoledne probíhají v MŠ, mimo průběžných odchodů dětí domů, také volné hry dětí, svobodná volba materiálů a pomůcek, dále také němčina, angličtina a to vždy hravou formou seznamovat děti s jazykem, navíc v propojení s tématem z MŠ. Dále je v nabídce odpoledních aktivit hudební činnost, tvoření pro rodiče s dětmi, kroužek vaření dle zájmu dětí nebo také program „Šance pro vaše dítě“, kde se jedná o spolupráci rodičů a dětí v rámci přípravy dětí do školy.

V mateřské škole v Okrouhlici jsem měla možnost pozorovat prvky pramenící především ze snahy aplikovat vybrané principy Montessori pedagogiky. Těmito principy jsem při pozorování shledala připravené prostředí, princip heterogenity, dále také princip pohybu. Na princip svobody a samostatnosti je zde kladen velký důraz, stejně jako na význam osobnosti učitele. Zde se ale musím zmínit o zcela nekompatibilním chování ředitelky MŠ v souvislosti s filozofií pedagogiky Marie Montessori. Paní ředitelka byla za mé přítomnosti stále ve školce, projevovala se ale jako velmi silná a dominantní osobnost, v rámci Montessori pedagogiky měla velmi odlišné postavení ve vztahu učitel-dítě. Na děti mnohdy mluvila velmi hlasitě

a především příkazovým způsobem. Nejednala s nimi tedy příliš respektujícím přístupem a byla velmi přísná a striktní, v některých chvílích z mého pohledu velmi zbytečně.

Prvky Montessori pedagogiky jsou zde momentálně zakotveny v ŠVP jako rozpracované bloky provázané s pěti oblastmi z RVP a zároveň s klíčovými kompetencemi a dílčími cíli. Jak už jsem se ale zmínila i v rámci zpětné vazby k vyhodnocení dotazníků, je zde velká intenzivní snaha o průběžný přechod z pouhých prvků aplikovaných v praxi na celý koncept Montessori pedagogiky. Zřizovatelka MŠ uvádí, že na prvcích začínali jako na odrazové linii a chtějí se posouvat novým směrem dále. Pouhé prvky už pro ně nejsou dostačující a i v rámci profesního a osobnostního rozvoje učitelek chtějí na komplexní pedagogiku Montessori přejít, co nejdříve.

MŠ Humpolec

V mateřské škole Bambi kindergarten v Humpolci, kde v současnosti působím jako učitelka a zároveň ředitelka, jsem si sjednala po dohodě v kolektivu pozorování na den 1. 2. 2016. Působí zde 3 učitelky, všechny jsou pro Montessori pedagogiku kvalifikovány. Prohlídka mateřské školy se nekonala z důvodu mého působení v této mateřské škole.

Den v MŠ Bambi začíná již v 6 hodin ráno, kdy do školky přicházejí první děti, postupné přicházení dětí probíhá do 8 hodin. Děti se do této doby schází v dolní třídě, kde se přes den nacházejí mladší děti. Tato třída je vybavena pomůckami Montessori, především z oblasti praktického života, a to z důvodu nízkého věku docházejících dětí. Dále jsou zde v malém množství zastoupeny pomůcky ze smyslové oblasti a velmi malým procentem se zde vyskytují i pomůcky z oblasti matematiky, jazyka a kosmické výchovy. V neposlední řadě se ve třídě mladších dětí také nachází přiměřené množství běžných dětských hraček, jako jsou panenky, dětská kuchyňka či plyšové hračky nebo autíčka. V době příchodu mají děti možnost volné hry a to jak s běžnými hračkami, tak i s pomůckami Montessori. Tato možnost volby práce s materiály je zvolena z důvodu nízkého věkového složení dětí a také proto, že při sestavování ŠVP se kolektivu jevilo vhodnější nabídnout dětem volbu mezi těmito dvěma skupinami prvků. Po příchodu všech dětí do školky se starší děti oddělí a odchází na dopolední program do třídy v prvním patře budovy MŠ. Dalším bodem v programu dne je svačina, mladší děti dostanou svačinu již hotovou, pouze si samostatně dle své vlastní volby mohou brát ovoce nebo zeleninu, starší děti si svačiny chystají samy, maží si pečivo a též si berou dle svého uvážení ovoce nebo zeleninu. Po svačině si starší děti také samy umývají nádobí v plně funkční kuchyni, která se v této třídě nachází. Když se děti nasvačí, probíhá program v obou třídách

velmi podobně, liší se jen ve sledu aktivit. Starší i mladší děti zahajují den elipsou, po které chodí za doprovodu klidné relaxační hudby s pomůckami i bez nich, zpívají uvítací píseň a probíhá komunitní kruh k aktuálnímu tématu se zapojením přizpůsobených prvků kritického myšlení. Momentální téma, které bylo pro děti připraveno, byly povolání, zaměstnání a řemesla. Děti si tedy povídaly o tom, jaká povolání znají a čím by chtěly být, až budou velcí a také si zadaly úkol, že si každý přinese do školky pomůcku, nástroj nebo náčiní, které náleží nějakému řemeslu nebo povolání.

Starší děti se poté přemísťují do učebny za rodilým mluvčím, kde je čeká lekce angličtiny. V této době se mladší děti věnují řízené činnosti, prezentaci pomůcek, početním hrám, výtvarné činnosti, dramatické činnosti, dětské józe nebo hudebním chvilčkám. Po ukončení lekce angličtiny starších dětí se mladší děti rozdělí na skupiny a v těch také absolvují angličtinu. Starší děti naopak čeká výtvarná aktivita, prezentace pomůcek, dechové a logopedické cvičení, početní hry, dramatické činnosti nebo hudební chvilky. Po těchto řízených činnostech se děti odcházejí společně napít, na toaletu a následně se všichni přemísťují do šatny v přízemí školky, kde se všichni, co nejvíce samostatně, převlékají k pobytu venku. Paní učitelky jsou stále přítomny v případě, že je někdo z dětí požádá o pomoc nebo tehdy pokud vidí úpěnlivou, nicméně marnou snahu dětí o samostatné oblékání. Poté děti odchází dle klimatických podmínek na zahradu MŠ nebo na procházku městem. Paní učitelky se snaží vyhledávat stále nové vycházkové trasy a vycházky mají vždy cíl, aby dětem nepřipadaly stereotypní. V den mého pozorování se děti šly podívat na stanici hasičů, kde jim bylo předvedeno vybavení a mohly se dokonce posadit do hasičského vozu, což především pro chlapce bylo velkým zážitkem. Po návratu do školy se děti převléknou, vykonají nezbytnou hygienu a odchází společně do jídelny nacházející se v přízemí na oběd. Děti si samy připravují své místo ke stolování, připravují si prostírání a příbory. Starší děti si samy přinášejí na svá místa hlavní chod. Polévku dostanou všechny děti od učitelek z bezpečnostních důvodů. Následně si děti zase uklízí svá místa. Odnášejí nádobí na vyhraněná místa. Děti se po obědě rozcházejí do svých koupelen, kde se umývají a starší děti si čistí zuby. Následně se mladší i starší děti převlékají do pyžamak a chystají se na odpočinek. Zde jsou stále přítomny učitelky pro případ, že by je někdo požádal o pomoc. Mladší děti a část starších dětí většinou usínají při čtení pohádky. Děti, které neusnou, mají možnost alternativních klidových aktivit, jako je práce s pomůckami nebo prohlížení knih a volná kresba. Předškolní děti odpočívají na lehátkách ve třídě. V době kdy děti spí, jedna z učitelek se věnuje přípravě předškolních dětí do školy s pomocí Montessori materiálu, pracovních listů, grafomotorických cvičení a dalších aktivit.

Po těchto klidových aktivitách a přípravě předškolních dětí následuje postupné vstávání dětí, úklid lůžkovin, který si děti obstarávají samy, dále poté příprava na svačinu. Starší děti si znovu chystají svačiny samostatně a také umývají nádobí. Po svačině během odpoledne děti postupně odchází domů s rodiči, probíhá volná hra dětí, děti mají v těchto chvílích čas vymezený na práci s pomůckami. V půl čtvrté se děti opět spojují do třídy menších dětí v přízemí školky, kde mají možnost volné hry i s hračkami. Během odpoledne také probíhají další volitelné aktivity, jako je individuální logopedie nebo kroužek keramiky. Školka funguje do 18 hodin.

V MŠ Bambi jsou prvky Montessori pedagogiky zakotveny v ŠVP zmínkou o zapojování prvků a pomůcek této alternativní pedagogiky. Při svém pozorování jsem zaznamenala především využívání a aplikaci principů vybraných z celého konceptu Montessori pedagogiky. Konkrétně se jedná o princip pohybu, dále je zde kladen velký důraz na dodržování principu svobody a samostatnosti, snaha o vhodné udržení hranic osobnosti učitele a principu vedení, kde je snaha o respektující přístup. Dále je zde aplikována práce s pomůckami v připraveném prostředí a s tím spojená práce s chybou a kontrolními prvky. Projevuje se zde také snaha o normalizaci dítěte a respekt k senzitivním fázím.

Evaluace plnění smyslu aplikovaných prvků Montessori pedagogiky v rámci filosofie Marie Montessori probíhá pouze ústně na pedagogických radách v průběhu celého školního roku, nikoli však písemně.

Zde bych se ještě jednou zmínila o svém původním pracovišti, které bylo prvním popudem pro studium Montessori pedagogiky. Anglická mateřská škola The Tiny měla ve svém ŠVP uvedeny prvky Montessori pedagogiky v rámci zmínky o jejich používání. V této mateřské škole ale probíhal den zcela běžně, jako v klasické mateřské škole s běžným školním vzdělávacím programem. Při ranním scházení dětí probíhaly volné hry dětí, ovšem s běžnými hračkami. Pomůcky ze systému Montessori pedagogiky se zde totiž nenacházely. Poté při relaxační hudbě děti absolvovaly elipsu, která je ovšem nepůvodní prvek Montessori systému. Svačina probíhala společně v jídelně, děti dostaly již připravenou svačinu a jejich jediným úkolem bylo uklidit si po svačině talíř. Následoval běžný komunitní kruh a řízené činnosti, které jsem už znala z běžných školek, ve kterých jsem působila jako praktikantka, takže výtvarné činnosti, cvičebné chvílky nebo dramatizace dle tématu. Po řízené činnosti následoval pobyt venku na zahradě MŠ nebo jako procházka v okolí MŠ. Po návratu z pobytu venku děti společně odcházely na oběd a po obědě následoval odpočinek. Zde ovšem všechny děti musely odpočívat, nebyla zde žádná možnost volby klidových aktivit. Po probuzení dětí následovala

opět společná svačina a dále volné hry dětí s hračkami. Během odpoledních aktivit probíhaly skupinové lekce angličtiny od rodilé mluvčí, kroužek irských tanců nebo keramika. Denní programy byly velmi jednotvárné a vůbec nebyly přizpůsobovány aktuálním potřebám senzitivních období dětí, jak jsem později zjistila po absolvování Diplomového kurzu Montessori pedagogiky.

Zde tedy nemůžeme hovořit v rámci prvků Montessori pedagogiky o vybraných principech, vzhledem k tomu, že se zde ani žádný z principů Montessori systému nevyskytoval. Jednalo se tedy o pouhý reklamní tah firmy, který měl za cíl nalákat rodiče uváděním nepravdivých informací o používání prvků této alternativní pedagogiky. Školka mněla mnoho, nejen finančních, potíží a v roce 2015 v souvislosti s insolvenčním řízením ukončila svou činnost.

9. Diskuze

Mou původní hypotézou bylo zjištění, co je to vlastně prvek Montessori pedagogiky. Tyto takzvané prvky se fenomenálně začaly objevovat v ŠVP mateřských škol. V žádné odborné literatuře týkající se Montessori pedagogiky se mi ale nepodařilo dohledat žádnou zmínku či dokonce definici prvků Montessori pedagogiky. Zmínky o prvcích Montessori pedagogiky jsem se pokoušela vyhledat například i v bakalářských a diplomových pracích, zde se mi ale také nepodařilo nic najít. Téma prvků Montessori pedagogiky se tedy prozatím v odborné literatuře jeví jako neznámé. Můžeme vyhledat velké množství literatury ohledně Montessori pedagogiky a myšlenek Marie Montessori, totéž můžeme říci i o závěrečných pracích. Prvky Montessori pedagogiky se ale zřejmě ještě nikdo vědecky nezabýval. V rámci objasňování toho, co je to vlastně prvek Montessori pedagogiky, jsem zjistila, že tím deklarované školy většinou považují pomůcky se systémem Montessori a dále vybrané principy Montessori pedagogiky. Mou další hypotézou bylo zjištění, zda pedagožky působící v zařízeních, které uvádějí ve svých vzdělávacích programech prvky Montessori pedagogiky, chápou hlavní záměr, cíle a filosofii, kterou Maria Montessori vytvořila a s její pomocí vytvořila tento alternativní pedagogický systém. V této oblasti jsem v rámci výzkumu došla k faktu, že mnoho dotazovaných učitelek v rámci pedagogiky Montessori, absolvovalo pouze stručný několikadenní seminář, což zapříčinilo, že v podstatě hlavní záměry ani filosofii pedagogiky Montessori nechápou, tudíž je nereálné na takovýchto základech stavět funkční využívání, byť jen prvků této alternativní pedagogiky. Dále jsem se chtěla zabývat hypotézou, zda školy, které uvádí zařazování prvků Montessori pedagogiky ve svých vzdělávacích programech, tak skutečně činí i v běžné praxi. V žádné školce, kde šetření probíhala, se nepotvrdilo, že by se prvky Montessori pedagogiky objevovaly pouze ve školním vzdělávacím programu. Ve všech doložených školách jsem během návštěv měla možnost skutečně pozorovat některé elementy Montessori pedagogiky, především ve formě Montessori pomůcek a vybraných principů Montessori pedagogiky.

V rámci dalšího výzkumu by bylo zcela jistě zajímavé a přínosné zapojit také rodiče. Vhodné by bylo vytvořit dotazníky, či uskutečnit rozhovory s rodiči, docházejícími s dětmi do škol s prvky Montessori pedagogiky a zjišťovat u této skupiny rodičů, s jakým cílem zvolili právě tato zařízení, kde se dozvěděli o Montessori pedagogice, zda se zde naplňují jejich očekávání nebo proč zvolili pouze zařízení s prvky nikoli Montessori školy. Zde by se nabízelo mnoho možných dalších otázek, které by bylo v této oblasti zajímavé zodpovědět. V dalším

výzkumu by také bylo velmi obohacující zařadit do výzkumu školy s prvky Montessori pedagogiky z většího rozsahu. Nejlépe tedy v rámci celé České republiky. Tento výzkum by však byl velmi časově i finančně náročný.

Závěr

V bakalářské práci jsem objasňovala, co jsou to prvky Montessori pedagogiky. Ke konkrétní odpovědi na tuto otázku by však dokázala odpověď snad jen sama Maria Montessori nebo ti, kteří se učili přímo s ní a od ní. Dohledala jsem slovníkový pramen vysvětlující slova princip a prvek, tyto pojmy objasňuje také psychologický slovník. Žádná z dotazovaných učitelek nedokázala s určitostí vysvětlit, co vlastně prvkem předpokládá. Tento fakt objasnil mou další hypotézu, tedy že by učitelky zařazující prvky Montessori pedagogiky měly dokázat vysvětlit funkčnost použitého prvku, což se nepotvrdilo v souvislosti s celkovým nepochopením Montessori systému. Některé odpovědi v dotaznících prokazují, že některé paní učitelky Montessori pedagogice zcela nerozumí, jen ji velmi obratně dokáží propagovat používáním jejích prvků. Pochopení smyslu, hlavní myšlenky, cíle Montessori pedagogiky je ale velmi důležité i pro správný, citlivý a efektivní výběr prvků, neboli elementů Montessori pedagogiky, to proto, aby tyto prvky mohly efektivně a kvalitně fungovat spolu s ostatními podmínkami a aby vytvářely podnětné a vhodné prostředí pro děti. Prvky můžeme předpokládat, a i z mého pohledu to tak je, že jsou to elementy promyšleně vybrané z celého konceptu Montessori pedagogiky a vhodně poskládány a aplikovány do aktuálního prostředí. Hypotéza, předpokládající, že se prvky Montessori pedagogiky objevují jen v ŠVP, se nepotvrdila. Deklarované prvky Montessori pedagogiky se během výzkumu prokázaly i při běžných denních činnostech. Ve všech dotčených školách se elementy Montessori pedagogiky objevovaly jak ve školních vzdělávacích programech, tak také v běžné výchovně vzdělávací praxi. Ve školních vzdělávacích programech se prvky Montessori pedagogiky objevují v dotčených školách převážně pouze zmínkami v obecné rovině. Pouze ve dvou školách je Montessori pedagogika v rámci ŠVP rozpracována na vyšší úrovni a podrobněji, v jednom případě je to formou přílohy, kde je ke každé oblasti z Rámcového vzdělávacího programu rozepsáno plnění konkrétními činnostmi Montessori pedagogiky a ve druhém případě je to zakomponování přímo do ŠVP tak, že je přímo u každé vzdělávací oblasti i s jejími cíli uvedena aplikace konkrétní pomůcky či principu, který požadované cíle naplňuje. Hypotéza zabývající se propojením uvedených údajů ohledně prvků Montessori pedagogiky v ŠVP a dále ve skutečné aplikaci prvků do praxe pramenila z mé osobní zkušenosti. V soukromé mateřské škole, kam jsem nastoupila po absolvování střední pedagogické školy, byly ve školním vzdělávacím programu v obecné rovině uváděny prvky Montessori pedagogiky, v praxi tomu tak ovšem nebylo. V běžné denní realitě se objevoval pouze nepůvodní prvek, kterým v tomto

případě byla elipsa. Jediné, co by se zde dalo zmínit v rámci Montessori pedagogiky, bylo zařazení několika málo pomůcek z aktivit praktického života. Zařazení dalších pomůcek nám bohužel nikdy nebylo umožněno, zdůvodněním byla vždy finanční stránka věci. I přes tuto nepříjemnou zkušenost mě ale Montessori pedagogika velmi oslovila a rozhodla jsem se pro absolvování diplomového kurzu Montessori pedagogiky pro děti od 3 do 6 let. Při zpracovávání informací do bakalářské práce jsem si ale uvědomila, že tento diplomový kurz mi dal mnoho informací, zkušeností a zážitků, a to především v oblasti pomůcek z Montessori systému. Velká část kurzu byla totiž věnována právě vlastní práci s pomůckami. Teorii Montessori pedagogiky byly bohužel věnovány pouze dva úvodní bloky, které nás seznámily s životem Marie Montessori, objasnily historii Montessori pedagogiky a zabývaly se stručnou teorií k jednotlivým oblastem, ve kterých Montessori pedagogika spočívá. Více jsme se teorií během kurzu nezabývali, dále už byl veškerý čas naplněn ukázkami pomůcek a vlastní prací s nimi.

Dalším zjištěním které plyne z výzkumu, především z pozorování a rozhovorů v dotčených školách, je že vybrané školy sice aplikují prvky Montessori pedagogiky, cíle mají stanoveny pouze v obecně předepsané rovině, ne tedy nijak konkrétně v návaznosti na zvolené prvky. Navíc evaluace plnění cílů stanovených v návaznosti na prvky Montessori pedagogiky ve většině sledovaných škol neprobíhá. Jsou prováděny evaluace cílů stanovených v rámci RVP a ŠVP, ale evaluace funkčnosti a efektivity aplikovaných prvků Montessori pedagogiky jsou prováděny pouze v jedné z pěti dotčených škol.

10. Použitá literatura

- [1] RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- [2] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.
- [3] KOHOUTEK, Rudolf. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Ostrava: Item, 1998. Společenské vědy (Item: CERM). ISBN 80-7204-067-7.
- [3] RÝDL, Karel (ed.). *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- [4] HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Překlad Eva Zahradníčková. Hodkovičky: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
- [5] MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- [6] MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. české vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86189-01-5.
- [7] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [8] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- [11] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [12] PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.
- [13] KROUPOVÁ, Libuše, FILIPEC, Josef (ed.). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.
- [14] *Slovník spisovného jazyka českého*. 1. vyd. Praha: Academia, 1971.

[15] SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

[16] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

[17] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

11. Seznam použitých zkratk

| | |
|------|---|
| MŠ | Mateřská škola |
| RVP | Rámcový vzdělávací program |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| MŠMT | Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy |

Příloha 1: Fotografie z MŠ Pacov



Příloha 1: Fotografie z MŠ Dubovice



Příloha 1: Fotografie z MŠ Humpolec

